**CONCOURS**
**DE RECRUTEMENT**
**DE PROFESSEURS**
**DES ÉCOLES**

# PRÉPARER L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS

CONCOURS
DE RECRUTEMENT
DE PROFESSEURS
DES ÉCOLES

# PRÉPARER L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS

## CONSEILS MÉTHODOLOGIQUES


Coordination de l'équipe rédactionnelle

**Micheline Prouilhac**
Professeure agrégée de lettres modernes

Rédaction

**Paul Cappeau**
Maître de conférences

**Micheline Cellier**
Professeure agrégée de lettres modernes

**Patrick Demougin**
Professeur agrégé de lettres modernes

**Philippe Dorange**
Professeur agrégé de lettres modernes

**Micheline Prouilhac**
Professeure agrégée de lettres modernes

CNED | Ministère de l'Éducation nationale

Les cours du Cned sont strictement réservés à l'usage privé de leurs destinataires et ne sont pas destinés à une utilisation collective. Les personnes qui s'en serviraient pour d'autres usages, qui en feraient une reproduction intégrale ou partielle, une traduction sans le consentement du Cned, s'exposeraient à des poursuites judiciaires et aux sanctions pénales prévues par le Code de la propriété intellectuelle. Les reproductions par reprographie de livres et de périodiques protégés contenues dans cet ouvrage sont effectuées par le Cned avec l'autorisation du Centre français d'exploitation du droit de copie (20 rue des Grands Augustins, 75006 Paris).

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

© Cned Toulouse - 1re édition 2003 - Édition revue et corrigée
5FR65MOWB0110



**LE PROGRAMME** 7

5

**1. Quelle formation pour quelles épreuves ?**

**PRÉSENTATION DE LA FORMATION** **7**

- Le cours, mode d'emploi 7
- Modalités de travail : quelques conseils 8

**PRÉSENTATION DE L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS** **9**

- Définition de l'épreuve 9
- Programme de l'épreuve 12
- Utilisation du cours 13

**2. Clefs méthodologiques**

**MÉTHODOLOGIE DE LA NOTE DE SYNTHÈSE** (M. Prouilhac) **17**

- Pour définir le genre d'écrit « note de synthèse » 17
- Pour apprendre à faire une note de synthèse ➜ traitement d'un exemple 23
- Pour adopter la posture de lecteur ➜ traitement d'un exemple 46

**MÉTHODOLOGIE DE LA QUESTION DE GRAMMAIRE** (P. Cappeau) **58**

- Support de l'épreuve 58
- Quelques conseils 59
- Les tendances de l'épreuve 61
- Typologie de consignes ➜ traitement de deux exemples successivement 66

**LA QUESTION COMPLÉMENTAIRE** (P. Dorange) **73**

- Définition de l'épreuve 73
- Analyse des types de sujets 77
- Éléments méthodologiques ➜ traitement d'un exemple 84





## 1. Quelle formation pour quelles épreuves ?

### PRÉSENTATION DE LA FORMATION

Le Cned prépare au concours de professeurs des écoles par une formation à la didactique du français ; cette formation a une double orientation :

- **la préparation à l'épreuve de français du concours** (voir définition ci-après) ;
- **une formation professionnelle** donnant les bases théoriques et didactiques[1] au métier d'enseignant.

Ces deux perspectives, entraînement au concours et formation professionnelle, se conjoignent dans la mesure où les épreuves du concours ont une forte coloration didactique.

Vous allez disposer de deux types d'outils : un cours (en ligne sur notre site Internet) et des éléments de méthodologie et d'entraînement, mais vous allez vite constater que méthode et culture didactique sont interdépendantes.

- **Le cours, mode d'emploi**

**Comment est prise en compte la préparation au concours dans la conception de ce cours ?**

- par un **entraînement spécifique** :
  - le fascicule « Conseils méthodologiques » ;
  - le cours « Préparer l'épreuve de français » ;
  - 2 devoirs à envoyer pour correction ;
  - les corrigés des devoirs.

[1] Didactique : tout ce qui a trait à la transmission et à l'appropriation des savoirs.

Les « Conseils méthodologiques » ont une fonction de guide et d'aide méthodologique afin que vous ayez une représentation aussi claire que possible de ce qui est attendu de vous et de l'itinéraire à suivre pour vous préparer dans des conditions optimales.

- par un **apprentissage intégré** sur le site Internet.

Le site comporte des **documents complémentaires** et des **activités** pour que vous vous appropriiez les notions et des éléments de réponse vous permettant une autoévaluation ; de plus, vous trouverez également des extraits de sujets de concours avec des propositions de corrigés afin que vous pratiquiez un **entraînement** régulier.

Vous verrez que la lecture de corrigés peut être, au cours de l'apprentissage, formative. Mais l'entraînement au concours doit se faire dans les conditions réelles de celui-ci si vous voulez avoir quelques chances de réussite.

- **Modalités de travail : quelques conseils**

Vous avez compris que votre entraînement au concours comporte plusieurs étapes : tout apprentissage est progressif. Mais la question que vous vous posez sans doute est : **comment se préparer au concours en travaillant seul ?**



Le CRPE est un parcours d'endurance, qui comporte des épreuves nombreuses réparties sur un temps long, d'abord les trois épreuves de l'admissibilité (français ; mathématiques ; histoire-géographie/sciences expérimentales et technologie), puis les différentes épreuves de l'admission dont l'épreuve orale d'entretien, déterminante. On ne se prépare à l'endurance que par l'endurance.

***Régularité dans le travail.***

Il importe que, après avoir pris connaissance de l'ensemble du programme traité dans le cours, vous prévoyiez une **programmation de votre travail** sur le temps annuel dont vous disposez (vous retrouverez ces notions de programme et de programmation dans la gestion de la classe). Vous éviterez ainsi les impasses, vous éviterez aussi le découragement devant la quantité de documents et la quantité de travail requis.

***Fréquence de l'activité.***

Les différents types de travaux que nous vous proposons (activités interactives d'appropriation des notions, sujets d'entraînement, devoirs) donnent sens à vos apprentissages notionnels : c'est en faisant que vous comprendrez ce qu'il vous faut apprendre et en apprenant, vous vous constituerez des outils pour faire.





Voyons maintenant en quoi consistent exactement les épreuves du concours auxquelles vous vous préparez et nous vous préparons.

## PRÉSENTATION DE L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS

Les modalités qui définissent ce concours sont fixées par l'arrêté du 10-5-2005, parues au JO du 14-5- 2005, BO N°21 du 26 mai, RLR : 726-1b ; 726-1c, complété par le texte de cadrage publié le 20 septembre 2005. Ces sources sont accessibles à l'adresse suivante : http ://www.education.gouv.fr/siac/siac1.

- **Définition de l'épreuve**

« À partir d'un dossier composé de textes et de documents relatifs à l'acquisition et à l'enseignement de la langue française, le candidat :

- effectue une synthèse à partir d'une question relative au dossier ;
- traite un thème ayant trait à la grammaire ;
- répond à une question complémentaire sur la mise en situation d'enseignement d'une ou plusieurs notions abordées dans le dossier.



Durée de l'épreuve : *4 heures ;* coefficient : *3*

L'épreuve est notée sur 20 : *8 points sont attribués à la synthèse, 4 au thème relatif à la grammaire et 8 à la question complémentaire.*

Toute note égale ou inférieure à **5 sur 20** à l'épreuve d'admissibilité de français est éliminatoire.

**Dans chaque épreuve écrite, il est tenu compte, à hauteur de 3 points maximum, de la qualité orthographique de la production du candidat.»**

**Commentaires et recommandations ministérielles**

« L'épreuve permet de mettre en évidence chez le candidat, d'une part, la maîtrise de la langue française et la capacité de compréhension, ainsi que l'aptitude à composer et à rédiger, d'autre part, la connaissance des objectifs, des programmes et des principaux documents d'accompagnement de l'enseignement du français à l'école primaire ainsi qu'une bonne aptitude à les mettre en relation avec la pratique de la classe. »

**Précisions sur la question complémentaire**

« La question complémentaire trouve obligatoirement son origine dans le dossier proposé. Elle peut porter sur :

1) la place et le niveau de traitement d'une notion dans les programmes en vigueur pour l'enseignement du premier degré ;
2) la conception et la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage ;
3) l'identification de sources possibles d'erreurs repérées dans des travaux d'élèves. »

**Précisions apportées par la lettre de cadrage (20 septembre 2005)**

« Les éléments de cadrage ont pour objet d'apporter des précisions utiles aux concepteurs de sujets ainsi qu'aux formateurs et aux candidats.

**Le dossier** servant de support à l'épreuve doit être constitué de textes (3 ou 4) et de documents relatifs à l'enseignement, tous les éléments étant numérotés. Ce dossier, qui au total comporte 5 à 8 pages, a trait à un ou à plusieurs points du programme du CRPE et doit présenter une unité thématique :



- les textes sont issus de la recherche ou de sa vulgarisation ou extraits de textes officiels ; chacun d'eux, écrit dans une langue accessible, sans coupure interne, doit présenter une cohérence et une argumentation repérables par le candidat ; l'ensemble des textes ne doit pas dépasser quatre pages ;
- les documents (extraits de manuels, productions d'élèves, transcriptions de séances de classe, travail préparatoire du maître, épreuves d'évaluation…) doivent permettre au candidat de mettre en relation les textes du dossier avec une ou des situation(s) d'enseignement. »

« **Le sujet proposé** doit comporter trois parties :

1. **Une question relative au dossier introduisant un travail de synthèse** *(8 points sur 20).*

Cette question porte sur tout ou partie du dossier. Elle délimite la problématique et précise les textes ou documents qui doivent être obligatoirement pris en compte par le candidat.

Le développement attendu est de 3 à 4 pages.





2. **Un thème de grammaire qui peut faire l'objet d'une ou plusieurs questions** *(4 points sur 20).*

L'étude prend pour support un ou plusieurs éléments du dossier. Le terme grammaire sera compris selon la définition du dictionnaire Le Nouveau Petit Robert : « Étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. », c'est-à-dire que, conformément au programme du CRPE, la question peut porter sur le système phonologique, la syntaxe dans la phrase et dans le texte, la morphologie, le lexique, le système orthographique du français ou toute autre notion mentionnée dans la note de service 2005-083.

Il s'agit de s'assurer que les candidats dominent suffisamment les notions essentielles qui rendent compte du fonctionnement de la langue pour pouvoir les intégrer à leur enseignement futur. Il leur sera demandé de mobiliser leurs connaissances pour définir, classer, décrire des faits de langue, en justifiant les choix effectués. L'épreuve peut s'appuyer, par exemple, sur le relevé et l'analyse d'occurrences dans un texte, la rectification et l'analyse d'erreurs d'élèves, les transformations d'un énoncé (phrases ou extrait de texte)…

Cette partie de l'épreuve appelle un développement relativement court.

3. **Une question complémentaire** *(8 points sur 20).*



À propos d'une ou de plusieurs notions traitées dans le dossier, il sera demandé au candidat de développer une réflexion sur une situation d'enseignement. On n'attend pas que cette réflexion sur le traitement des situations professionnelles soit totalement aboutie.

Le candidat devra néanmoins faire preuve de connaissances suffisantes pour, par exemple :

- analyser des productions d'élèves et situer la place et le niveau de traitement de la notion ;
- comparer des extraits de manuels et faire un choix raisonné d'activités ;
- choisir parmi des supports proposés (ensemble d'exercices…) ceux qui sont pertinents pour l'enseignement de la notion à un niveau donné, et en organiser l'utilisation en justifiant les choix et l'enchaînement des activités ;
- analyser une mise en situation à l'école maternelle ou à l'école élémentaire (par exemple, transcription d'un dialogue à l'école maternelle, projet d'écriture, épreuves d'évaluation, préparations d'un enseignant…) d'une ou de plusieurs notions relatives au français.

La question complémentaire peut concerner au choix l'un des trois cycles de l'école primaire, ou bien introduire une réflexion sur l'approche longitudinale d'une notion. Elle peut intégrer une perspective transversale, liant le français à un autre champ disciplinaire ou domaine d'activités.

Elle peut être décomposée en sous-questions.

La qualité de l'argumentation et les qualités d'écriture seront évaluées tout au long de l'épreuve. »

***Précisions***

• **La note de synthèse** est **orientée par une question**, ce qui facilite la formulation d'une problématique et rassure sur la démonstration à faire.

• **La question de grammaire**, vous l'avez compris, a pour but de vérifier les connaissances des candidats sur le fonctionnement de la langue. Le terme de « grammaire » a donc ici son acception la plus large : il suffit, pour s'en convaincre de relire l'énumération : phonologie, syntaxe de phrase et de texte, morphologie, lexique, système orthographique.

Le texte ministériel précise le **document d'appui de la question : éléments du dossier**, lequel comporte les textes de l'épreuve de synthèse et les documents pédagogiques de la question à huit points. La question grammaticale peut donc avoir pour support aussi bien un texte d'auteur qu'un texte d'élève si la question complémentaire en comporte.



Trois aspects méritent d'être soulignés, car ils ne peuvent que rassurer les candidats :

- **L'insistance sur la cohérence interne du dossier proposé**. Or l'expérience montre que lorsque celle-ci est respectée, les aspects théoriques et pratiques des documents proposés s'éclairent mutuellement.
- **L'existence de sujets nationaux** pour les épreuves d'admissibilité (article 11) garantissant une égalité de traitement pour tous.
- Corollairement, **la définition d'un programme national**.

• **Programme de l'épreuve**

***Définition***

Langue et discours, langage oral et langage écrit (L'ensemble des notions sur le discours doit s'appuyer sur une compréhension minimale des distinctions énonciation et énoncé, système d'énonciation, langage, métalangage, qui ne sont pas au programme de l'école primaire).

Repères sur le développement du langage oral (langage d'action, langage d'évocation).

Les dimensions fonctionnelles et culturelles de l'écrit, les usages scolaires de l'écriture.

L'acte de lecture : aspects psychologiques et sociologiques.

L'apprentissage de la lecture dans les différents cycles de l'école primaire.

La lecture des textes littéraires.





Système phonologique du français.

Système orthographique du français.

Morphologie du français, syntaxe dans la phrase et dans le texte.

Le lexique (points de vue sémantique et morphologique).

Écriture, production de textes, textes utilisés dans les différents champs disciplinaires de l'école primaire.

Les troubles du langage.

***Relations avec les programmes pour l'école de 2008***

Vous le constaterez ultérieurement, le programme du CRPE Français est en étroite relation avec les programmes pour l'école de 2008.

- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire : BO hors série n° 3 du 19 juin 2008.

- Documents en lien avec les programmes :

• Socle commun de connaissances et de compétences, CNDP, 2008.

• Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : *L'acquisition du vocabulaire à l'école primaire*, Encart au BO n° 12, 22 mars 2007.

• Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : *L'enseignement de la grammaire*, Encart au BO n° 3, 18 janvier 2007.

• *Apprendre à lire*, BO n° 12, 12 janvier 2006.



Vous devrez vous procurer tous ces documents officiels et en avoir une bonne connaissance aussi bien pour les épreuves d'admissibilité que les épreuves d'admission.

• **Utilisation du cours**

***De l'utilisation du cours pour traiter les différentes parties de l'épreuve***

• **La partie consacrée à la note de synthèse peut porter sur n'importe lequel des thèmes du programme** donc sur l'ensemble du cours : vos connaissances vous permettent une plus grande compréhension des textes du dossier et une plus grande intelligence organisationnelle pour répondre à la question.

• **Les parties consacrées à la grammaire et à la question complémentaire.**

Vous trouverez tous les savoirs notionnels nécessaires au traitement de ces deux parties dans le cours et sur le site Internet.

L'erreur à ne pas faire serait de donner à ce mot « grammaire » son acception la plus étroite. Le recours au mot « grammaire » peut faire courir, en effet, le risque de voir ressurgir les conceptions les plus traditionnelles de la grammaire. Vous verrez, en outre, comme le programme lui-même le suggère, que le lexique comme l'orthographe ne sont pas indépendants de ce que l'on appelle « grammaire ». En bref, toutes les notions traitées dans les chapitres 6 et 7 du cours sont utiles au traitement de la deuxième épreuve et d'un aspect possible de la troisième.

Dans le cours, vous trouverez des activités qui vous permettent de construire vos apprentissages notionnels et de vérifier vos acquisitions, ce qui sera contrôlé dans la question dite de grammaire ; vous serez entraîné également à l'analyse d'extraits de textes d'auteurs et de productions d'élèves.

Quant à la question complémentaire dépendant des notions traitées dans le dossier de synthèse, elle peut renvoyer à n'importe quel chapitre du cours : il importe de ne pas faire d'impasses dans votre apprentissage.

***Pour conclure, provisoirement***



- L'épreuve du concours est donc une **épreuve complexe** qui en appelle :

  - à vos compétences de lecteur ;
  - à vos compétences de scripteur ;
  - à des compétences théoriques et didactiques à construire et à inscrire progressivement dans une dimension professionnelle.

- Il est essentiel de **traiter l'intégralité du sujet**.

Stratégiquement, il vaut mieux avoir tenté de tout faire, même sommairement parfois, plutôt que de faire une seule partie avec le souci de la perfection.

Une excellente synthèse ne vous vaudra seule que 7 points sur 8 et ne vous donnera aucune chance. Il devient évident que 4 points à la synthèse (moyenne), 3 points à la question (assez accessibles) et 4 ou 5 points à l'analyse didactique (relativement aisés à obtenir car souvent le parcours est balisé par des questions) vous assurent les 11 à 12 points requis pour être admissible… si vous obtenez des résultats semblables aux autres épreuves écrites.

- La grande difficulté de l'épreuve de français est **la gestion du temps**.

Pas de gestion du temps possible sans entraînement préalable : plus vous rédigerez, plus vous ferez des essais, d'abord sans le souci du temps pour apprendre, puis en prenant le temps en compte, plus vous serez apte à TOUT faire dans le temps imparti, à savoir 4 heures. Il faut en outre ménager au minimum dix minutes pour relire.





Nous avons essayé de répondre aux questions que vous pouviez vous poser :

- COMMENT est organisé le cours ?
- POURQUOI le cours est-il élaboré ainsi ?
- DE QUOI est constituée l'admissibilité en français ?
- COMMENT s'y prendre au moment du concours ?

Nous vous avons donné quelques indications stratégiques quant à la manière de faire. RELISEZ-LES AVANT LE CONCOURS.

Mais nous allons reprendre chacune de ces épreuves pour vous apporter aides et conseils méthodologiques quant à la façon de vous y préparer. Pour cela, nous avons trois objectifs essentiels :

- rendre les étapes de votre préparation aussi transparentes que possible ;
- vous guider dans l'élaboration de la tâche ;
- favoriser votre autonomie.

## 2. Clefs méthodologiques

### MÉTHODOLOGIE DE LA NOTE DE SYNTHÈSE

Ce type d'épreuve inquiète tout candidat au CRPE : c'est un genre nouveau pour vous, quelle que soit votre filière de formation antérieure, à moins que vous n'ayez fait une formation professionnelle (BTS, par exemple, encore qu'il y ait une spécificité de la note de synthèse du CRPE).



Demandez-vous a priori quelles représentations vous avez de l'épreuve. Notez-les…

- **Pour définir le genre d'écrit « note de synthèse »**

Malgré sa « nouveauté », la note de synthèse fait appel à des compétences déjà acquises.

Nous allons tenter de la définir, d'abord en la comparant à d'autres genres d'écrits scolaires pour vous montrer qu'elle prend appui sur des savoir-faire déjà là, puis nous la définirons dans sa spécificité.

***Comparaison avec d'autres genres d'écrits scolaires***

La note de synthèse n'est pas encore un exercice scolaire au plein sens du terme : elle n'appartient pas, par exemple, à l'épreuve de français du bac. Elle est donc un exercice post-bac surtout réservée aux formations techniques donc professionnelles. Ce type de sujet tend à se généraliser dans divers concours de recrutement.

Pour réactiver des compétences acquises au cours de votre scolarité, comparons ce genre nouveau pour vous avec des genres connus :

### 1. Note de synthèse et résumé

| Points communs |
|---|
| • Dans les deux écrits, le scripteur doit :<br>- reformuler du texte écrit par quelqu'un d'autre ;<br>- faire un texte plus bref que le texte-source, de telle sorte qu'un lecteur puisse s'approprier l'essentiel du texte-source, sans avoir à s'y référer.<br>• Dans les deux cas, le contenu est donné : le scripteur n'a pas à inventer, ce qui implique neutralité et effacement. |

| Différences | |
|---|---|
| **Dans le résumé :** | **Dans la note de synthèse :** |
| • il n'y a qu'un seul texte-source ;<br>• il faut repérer l'organisation du texte, les informations essentielles à donner dans l'ordre de présentation. | • le support est un dossier de plusieurs textes ;<br>• le dossier constitue une base de données ;<br>• ce qui est à repérer, ce sont le thème commun et le questionnement auxquels ces textes peuvent répondre : les informations sont sélectionnées par rapport à ce problème ; la synthèse est une combinaison des informations produites par les différents textes ; l'ordre de présentation est à construire ;<br>• tout plan de synthèse est à inventer : c'est un plan original qui organise la note de synthèse, plan dépendant des textes-sources. |

En aucun cas, la note de synthèse ne peut être une succession de résumés.





### 2. Note de synthèse et dissertation

| Points communs |
|---|
| Dans les deux cas :<br>• Il s'agit de produire un texte à thématique et à problématique : cependant, dans la dissertation, la thématique et la problématique sont plus ou moins données explicitement dans le sujet proposé tandis que, dans la note de synthèse, elles sont à construire à partir de la question relative au dossier.<br>• Le plan à construire suit les grandes catégories de la démonstration dissertative :<br>• introduction (amorce, énoncé d'une problématique, annonce du plan) ;<br>• développement (ex : problèmes-causes-solutions) ;<br>• conclusion (une tentative de réponse à la problématique). |

| Différences | |
|---|---|
| La dissertation mobilise des connaissances en mémoire. | Le contenu de la note de synthèse est fourni exclusivement par l'ensemble des documents proposés, sans apports de savoirs personnels, sans jugements de valeur. Pourtant, la qualité de la lecture que vous ferez de ces documents est fonction de votre culture didactique. En vous appropriant progressivement le cours, vous constaterez que vous aurez de plus en plus d'aisance à lire les textes proposés qui, eux-mêmes, sont des textes fondateurs pour le cours. |

Plus vous avez de savoirs, mieux vous lisez, mais sans ajouter ou superposer vos connaissances antérieures au contenu des textes.



CNED
CNED

### 3. Note de synthèse et commentaire composé

| Points communs | |
|---|---|
| Un seul point commun : un support imposé (comme dans le résumé). | |
| **Différences** | |
| • Dans le commentaire, vous êtes en position d'interprète du texte. | • Dans la note de synthèse : tout commentaire ou interprétation des textes, tout ajout plus ou moins personnel au dossier sont à exclure.<br><br>• Vous organisez des idées et arguments empruntés aux textes-sources pour les réunir dans une démonstration répondant à une problématique induite par la question posée. |

Le commentaire est un texte sur un texte .

La note de synthèse est un texte fait avec des informations ou arguments contenus dans le dossier proposé.

***Définition de la note de synthèse et planification des tâches***

### 1. En quoi la note de synthèse est-elle une opération spécifique ?

La synthèse est une opération par laquelle on rassemble des éléments de connaissances dispersés en un tout cohérent : on obtient alors une vue d'ensemble faite de leur combinaison. La réunion des éléments empruntés aux différents textes s'effectue en fonction du thème commun à repérer et de la problématique à construire à partir de la question relative au dossier. Si les **textes-sources** sont dans une **relation de convergence** ou de **complémentarité**, la combinaison des informations représente un tout plus riche que leur simple addition ; si les textes-sources sont dans une **relation d'opposition**, leur confrontation manifeste une variation de points de vue qui éclaire le même objet, sujet de controverses.

### 2. Quelles sont les attentes du jury ?

Le jury attend que le candidat soit capable de :

- percevoir les enjeux du débat ;
- comprendre comment les documents, autonomes et comme enfermés dans leur propre discours, font naître des problèmes lorsqu'ils entrent en résonance avec d'autres discours qui les prolongent, les contestent, les nient ou les précisent ;
- saisir les relations que les documents entretiennent ;
- reformuler clairement, objectivement, avec concision, les contenus des textes-sources et la matière née de leur confrontation ;
- traiter l'information avec objectivité, c'est-à-dire, sans trace de la présence du scripteur, sans commentaire ni jugement de celui-ci.

Le jury évalue trois grands domaines de compétences (que nous déclinerons ultérieurement) :

- compréhension ;
- organisation ;
- rédaction.

S'y ajoutent : fidélité aux textes, objectivité, concision. Ces compétences sont parfois précisées expressément dans les consignes données aux candidats.

**Exemples :**

- *Strasbourg 97 :* « Vous ferez une synthèse objective et ordonnée des trois documents ci-dessous ».
- *Aix 96 :* « Vous rédigerez une note de synthèse n'excédant pas trois pages, en confrontant sans appréciation personnelle les documents suivants ».

### 3. Quelles sont les tâches que le candidat doit effectuer pour réaliser une note de synthèse ?

Comment s'y prendre ? Comment concevoir les tâches à faire et l'enchaînement de celles-ci ?

- **Tâches de lecture**

Elles sont de différents types :

- lecture-balayage des textes pour repérer le thème commun, pour identifier la relation entre les textes (convergence, complémentarité ou opposition), pour saisir les enjeux du débat ;
- lecture sélective pour trier les informations en fonction de la question qui est posée.
- lecture de confrontation pour chercher les zones d'interférence entre les différents textes, et dégager les principaux axes de la confrontation de ceux-ci.

Ces formes de lecture en projet sont très actives et constamment associées à des prises de notes qui sont des reformulations des textes-sources. La lecture est ici constamment associée à l'écriture.

L'interaction lire/écrire crée un **premier outil** : **un brouillon**, sur lequel figurent les traces organisées d'une activité de compréhension orientée vers la tâche qui suit.

- **Tâches d'organisation**

a) Planification de votre texte à partir d'une question posée dans le libellé du sujet : celle-ci oriente la confrontation des textes, donnant lieu à un questionnement relatif au thème du dossier, appelé **problématique**. Celle-ci constitue le pivot de l'argumentation, l'axe du développement.

La question posée dans le sujet peut :

- ne vous éclairer que sur le thème du dossier, c'est alors à vous de trouver la problématique autour de laquelle s'ordonne le dossier ;
- vous indiquer la thématique et cerner le domaine de questionnement ;
- vous fournir carrément la problématique du dossier.



Elle est donc plus ou moins facilitatrice.

Vous créez votre **deuxième outil** : il s'agit de construire **la charpente de la note de synthèse**, avec une hiérarchie nette des titres et sous-titres des différentes parties, ce tout structuré et hiérarchisé ayant pour fonction de répondre à la problématique, ce qui garantit une cohérence à l'ensemble.

b) Rédaction : mise en texte du plan (en faisant disparaître physiquement les titres et sous-titres) et mise en mots (choix syntaxiques et lexicaux ).

- **Tâches de révision et de relecture**

- L'opération de révision porte sur la conception même de votre texte : cohérence et rigueur de la démonstration, cohésion des enchaînements[2], transitions. Le lecteur doit pouvoir, par la mise en page et par la mise en texte, reconstruire mentalement votre plan.

- L'opération de relecture effectue un contrôle de la surface du texte : accentuation, ponctuation, correction orthographique et syntaxique.

[2] Vous retrouverez ces notions de cohérence et cohésion dans le cours,





Pour des raisons de clarté, nous avons exposé successivement ces différentes tâches. Si l'ordre de celles-ci est constant, vous constaterez, qu'avec de l'entraînement, s'effectue petit à petit une gestion simultanée des opérations, ce qui vous permettra de gagner du temps.

La note de synthèse renvoie à vos compétences de compréhension et de rédaction mais aussi à votre culture didactique : en effet, en fonction de vos connaissances et à partir des textes proposés, elle suppose que vous trouviez comment un ensemble de questions se pose et se résout dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Elle est affaire de méthode et de savoirs qui interagissent.[3]

- **Pour apprendre à faire une note de synthèse.**

**Nous allons mettre à l'épreuve ce que nous avons essayé de définir et clarifier :** vous allez apprendre en reprenant de manière méthodique et progressive les opérations que nous venons de décrire, en les appliquant à un dossier de textes. Ce faisant, nous allons adopter une attitude réflexive sur vos différentes étapes de production.

**Nous nous appuierons sur des sujets portant sur deux thèmes :**

- *la littérature de jeunesse ;*
- *la grammaire à l'école.*



**Deux raisons à ce choix thématique.**

- Le premier thème est un champ disciplinaire introduit dans les programmes depuis 2002. Le second thème n'est absolument pas nouveau (vous l'abordez même souvent avec quelques préventions) mais l'éclairage donné depuis 2002 est innovant.
- Les dossiers qui vont vous être proposés peuvent être abordés par un lecteur non averti mais curieux quant à ces questions. Il n'en reste pas moins vrai que les textes vous paraîtront plus lisibles quand vous serez familiers de ces sujets, grâce au cours.

[3] Ce qui vous explique l'organisation de la formation choisie par le Cned : c'est par un souci de clarification que nous avons séparé Méthodologie et Cours, mais votre travail d'apprentissage consiste à tisser des liens réciproques entre savoirs et savoir-faire.

**Un exemple de sujet corrigé**
**Académie de Limoges 1999**

***Dossier de synthèse :***

- Document 1 : Jocelyne DEBAYLE, IUFM de Versailles, *Spirale N°9* (revue de Recherches en Éducation, IUFM de Lille), 1992.
- Document 2 : Monique LEBRUN, Université du Québec, *Repères N°13* (revue publiée par l'INRP - Institut National de Recherches Pédagogiques -, recherches en didactique du français), 1996.
- Document 3 : Pierre SEVE, IUFM de Clermont-Ferrand, *Repères N°13*, 1996.

**Remarque :** des précisions vous sont ici fournies quant aux revues, ce qui n'était pas le cas dans le dossier de synthèse donné au concours : on peut déduire, plus ou moins, le statut des auteurs à partir des textes.

**Vous ferez une synthèse des trois documents suivants, en vous interrogeant sur la nouvelle place accordée à la littérature de jeunesse à l'école.**





**Document 1** 3

Jocelyne DEBAYLE

## LECTURE ET LITTERATURE A L'ECOLE PRIMAIRE : ENJEUX ET APPROCHES

*Le plaisir d'apprendre est donc celui de reconnaître*
P. RICŒUR, Temps et récit. Seuil, 1, p. 81.

A travers un parcours des textes officiels de ce siècle, on voit à l'œuvre des luttes de position et la place de la littérature à l'école primaire osciller du centre aux marges. Conçue comme une initiation culturelle et esthétique, elle disparaît presque des discours et sans doute des pratiques pendant plus d'une décennie, écho d'une crise de l'école et de l'enseignement de la littérature. Cependant, après tant d'âpres critiques, au cours des années quatre-vingt tout un courant marqué par des publications pédagogiques s'est efforcé de rendre une place à la notion de littérature et à son enseignement . Il a permis de lui redonner une légitimité, tout en renouvelant profondément le débat sur les valeurs culturelles.

Dans le même temps, le développement des recherches en psychologie cognitive, en précisant la complexité de la compréhension en particulier inférentielle, a accordé une place prépondérante à l'élaboration de la signification. La sémiotique narrative, de son côté, a apporté des analyses utiles sur les mécanismes de l'interprétation. Ainsi, tout en reconnaissant l'importance de la diversité des textes et supports dans l'apprentissage, que les travaux sur les typologies textuelles ont mis en évidence, on peut penser, comme Umberto Eco, "qu'un texte narratif présente, outre quelques problèmes spécifiques, tous les problèmes théoriques de tout autre texte ", ce qui justifierait un intérêt particulier pour les romans, contes ou nouvelles, ou à tout le moins qu'on ne les renvoie pas aux frontières de la classe, où les enfants sont laissés à leurs libres découvertes. Se pose alors, à l'enseignant convaincu de l'importance de la lecture littéraire, la question du choix des textes et des modalités de transmission. En effet, il n'y a à ce niveau ni propositions ministérielles de listes d'ouvrages, comme pour le collège ; ni tradition d'enseignement universitaire spécialisé pour définir des méthodes ; la formation initiale et continue est disparate, largement laissée à l'initiative de

chacun . En fait, l'instituteur, qui choisit ses textes et ses démarches, sciemment ou non, met en jeu toute sa conception personnelle de la culture et du rôle de l'école dans la formation de l'enfant.

Si l'on considère que l'école doit transmettre une culture et que la culture est liée aux œuvres d'art qui "sont des objets culturels par excellence" , on doit s'interroger sur les notions de valeur et de critique pour les textes littéraires, au même titre que pour l'art en général, sans négliger cependant l'âge d'un lecteur qu'on souhaite initier, mais non rebuter.

Alors quels textes choisir avant tout pour des lectures en commun ? Ceux qu'on tiendra, autant qu'il est possible, pour des œuvres d'art, qui se caractérisent par leur "durée au monde", selon l'expression d'H. Arendt, leur séparation des "procès de consommation et d'utilisation". Et, de manière plus pratique, ceux qui relient le passé et le présent. Ainsi l'enfant construit une double référence, avec des textes du passé, qui créent des liens entre plusieurs générations, ouvrent à une dimension historique ; avec des textes contemporains, qui donnent accès à une communication avec la culture des adultes et du monde où il vit — des textes-passeurs.

La littérature, en effet, pour tout lecteur, constitue une expérience singulière, M. Kundera rappelle que dans le "tourbillon de la réduction" où l'homme aujourd'hui se trouve pris, le roman lui offre, pour y résister, l'appel du jeu, l'appel du rêve, l'appel de la pensée, l'appel du temps. En tant qu'expérimentation de situations fictives, l'expérience littéraire devient expérience de la vie , compréhension du monde et des autres à travers une intrigue et le déploiement des possibilités de la langue. Elio Vittorini, dans *Conversation en Sicile*, nous rappelle ce qu'elle peut être dans l'enfance : "C'est une chance que d'avoir lu quand on était enfant. Et c'est double chance que d'avoir lu des livres sur les anciens temps et les anciens pays, surtout des livres d'histoire, des livres de voyage et les *Mille et une Nuits*. On peut même se souvenir de ce que l'on a lu comme si on l'avait en quelque sorte vécu, et l'on a en soi, outre sa propre enfance, l'histoire des hommes et le monde entier...".

Or, cette intimité de la lecture, dans laquelle s'éprouve l'individu, comme toute expérience esthétique requiert aussi la communication avec autrui, permet l'apprentissage d'un "consensus ouvert", selon la belle expression de Hans Robert Jauss.







**Document 1**

**Monique LEBRUN**

## EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE ET DÉVELOPPEMENT COGNITIF PAR LA « RÉPONSE » À LA LITTÉRATURE…

### L'enseignant, « magister » ou animateur ?

Permettant l'exploration littéraire, l'enseignant choisit des œuvres significatives, riches de possibilités interprétatives. Il varie les portes d'entrée dans l'œuvre grâce à des méthodes interactives. Le climat de sa classe lui importe : l'accueil aux opinions d'autrui est de mise, dans une ambiance chaleureuse, exempte de compétitivité et de conformisme. Dans un premier temps, l'enseignant laisse émerger, sans censure, les diverses possibilités de signification. Ainsi, il ne s'inquiète pas trop de l'aspect formel des réactions orales ou écrites, afin de ne pas étrangler la spontanéité des jeunes lecteurs. Il tente de trouver des points de contact entre ses élèves pour les discussions futures. Ce n'est que dans un second temps qu'il leur apportera son expérience structurée sur le savoir littéraire, les incitant ainsi à poursuivre plus loin la réflexion et l'analyse.

Dans un colloque sur l'enseignement de la littérature tenu à Cerisy en 1970 (Doubrovsky et Todorov, 1981) réunissant, entre autres, Doubrovsky, Greimas et Barthes, et qui a fait date en cette matière, on a reconnu la primauté du rôle de l'enseignant, médiateur de culture et transmetteur du contexte socio-culturel du texte. On y a évoqué les pratiques soucieuses de polysémie et de pluralisme axiologique. On y a surtout situé l'expérience littéraire dans le cadre plus vaste de l'expérience esthétique, qui est de l'ordre non de l'intellect, mais de l'affect. Pour cela, il faut, non pas tant parler de l'œuvre, mais laisser parler l'œuvre :

> « Cette voix [celle de l'écrivain], le professeur, s'il est digne de sa fonction, lui prête la sienne. Il lui offre sa personne. Dès lors, support de désir et de répulsion, lieu et chair de l'affect, il se montre, s'exhibe. Toute estrade est un tréteau. Acteur, professeur : histrions par qui s'incarne le verbe. » (Doubrobsky et Todorov, 1981, 18)

### L'élève lecteur : un interprète

Grâce à l'aspect interactif de la pédagogie de la réponse, l'élève oscille de la sphère privée à la sphère publique. En évoquant le texte (oralement ou par écrit), il prend conscience de lui-même et du monde ambiant. Parfois, le langage qu'il utilise est celui de l'auteur : c'est ce qu'Iser (1976) appelle la « synthèse passive ». S'il pousse plus loin l'aventure, en s'impliquant davantage, s'entame alors une véritable conversation avec le texte : il y a appropriation, recontage, paraphrase, retours sur des détails, devinettes, questions, associations personnelles, décodage culturel. L'activité inférentielle est intense, à ce stade de réaction à la fois intime et expressive. Poussant plus loin son engagement, le jeune lecteur peut laisser poindre son esprit critique et utiliser les techniques argumentatives. Les inférences deviennent plus créatives et culturelles. Les processus et activités ici décrits sont récursifs, et d'autant plus intenses que le lecteur est plus « doué ».

En fait, on reconnaît un jeune lecteur habile en ce qu'il assume, à sa façon, la significativité du texte. Loin de se laisser rebuter par ses aspérités, il persévère. Il croit à la communauté d'apprentissage pour bâtir le sens du texte. Bien qu'il ait intégré certaines valeurs institutionnelles (ainsi, l'adoption de certaines techniques d'analyse), c'est surtout un lecteur ludique, pour qui compte le plaisir, l'illumination, et que les contrats figés de lecture ennuient. Il lui faut des balises souples.

### Et l'affectivité ?

L'éducation littéraire est à la fois objective et subjective. Elle suppose que le texte, en tant qu'objet d'art, soit soumis à l'analyse. L'élève, comme l'enseignant, y apporte ses préjugés, ses sympathies personnelles. Il ne peut toutefois recourir ni à un langage savant, ni au test de la durabilité, ou à l'histoire, pour définir ou étayer ses jugements : en conséquence, ceux-ci semblent parfois marqués du sceau de la naïveté.

Par la lecture littéraire, l'élève développe son degré de conscience face à la réalité extérieure et face à lui-même : c'est une rencontre créative esthétique où objet et sujet se dissolvent, rendant ainsi compte de l'unicité de l'œuvre d'art. C'est en ce sens que Barthes (1973) parle de l'œuvre d'art comme simulacre destiné non à copier la vie et l'expérience, mais à faire sens. L'émotion du lecteur traduit cette imprégnation de la valeur expériencielle de l'œuvre. Elle est à la fois cognitive, puisqu'elle informe sur soi et permet d'évaluer l'objet qui l'a causée, et affective, puisqu'elle est de l'ordre du ressentir. Ajoutons que l'émotion est imprégnée de formes culturelles particulières auxquelles le lecteur s'identifie.







**Document 3**

# LIRE ET ÉPROUVER LE LITTÉRAIRE : LA COMPRÉHENSION COMME ÉVÉNEMENT

Pierre SÈVE,
IUFM de Clermont-Ferrand

**Littérature** : art de lutte et de râle
*ou bien* raclure de littoral
Michel Leiris, *Glossaire, j'y serre mes gloses*.

## L'ADULTE, L'ENFANT ET LE TEXTE LITTÉRAIRE...

Quel que soit le statut que l'on attribue ou suppose au texte littéraire, nous posons cet élément pour une définition provisoire : c'est un texte qui ne se réduit pas aux moyens qu'il emploie ; c'est donc un texte devant lequel l'adulte n'a pas à se poser en arbitre du sens. Le maître – qui dispose, certes, de plus de compétences que des enfants en apprentissage de la lecture – n'a cependant pas meilleur droit qu'eux pour en élaborer le sens, pour en arrêter les effets. Il n'est pas le destinataire formellement visé par les textes de littérature de jeunesse, il n'occupe donc pas facilement la position du « lecteur idéal », tel que peut le définir Umberto Eco. Il n'a ni l'âge ni la culture ni la langue des enfants, il ne saurait donc anticiper leurs réactions devant un texte polysémique ni « se mettre à leur place » devant une œuvre qui déjoue les habitudes et met à distance les lieux communs.

### Une pédagogie traditionnelle réductrice

Pourtant, une pratique de questionnement répandue dénie au texte sa dimension littéraire. Le plus souvent, on trouve – dans l'ordre – des questions qui vérifient une maitrise du contenu sémantique, puis des questions qui proposent une reformulation, parfois des questions qui demandent de porter un jugement sur le texte, ou plus rarement de justifier telle ou telle expression... Exceptionnellement, il faut rendre compte du choix du texte en question. Ainsi, dans la pratique des commentaires obligés comme dans leur contenu, l'enfant lecteur est détourné de sa propre lecture : il est sommé de partager celle du maître. Il lui est demandé de construire le même référent, de percevoir le même discours, de partager les mêmes valeurs, voire les mêmes goûts. Du même coup, la situation de lecture tourne à la virtuosité. Ce qui, dans le texte littéraire, venait compliquer ou déjouer l'anticipation d'une banalité ne s'offre plus à la compréhension inventive de chacun, mais cela devient un obstacle à surmonter ou à réduire pour rétablir comme une transparence... au moins dans la relation avec l'adulte. Le texte littéraire n'est plus qu'un prétexte à des apprentissages linguistiques variés, et pour reprendre une expression habituelle, son choix dépend de l'identification par l'adulte de ce qu'il pourra y « exploiter ».

### « Compréhension fonctionnelle » et « compréhension littéraire »

Au contraire, parce qu'il se pose comme objet problématique, sinon opaque, le texte littéraire se prête à un dispositif didactique différent, qui propose d'enraciner les savoirs dans d'authentiques interrogations, et qui mette la lecture au service du lecteur. On a parfois usé d'une opposition entre « écrits fonctionnels » et écrits qui ne le seraient pas. L'expression a ses limites : il paraît clair que le terme ne convient pas, tant est inconcevable un écrit qui ne prétendrait à aucune fonction. Cependant, selon la fonction qu'on prêtera à l'activité lexique, deux situations de lecture se distinguent bel et bien.

Dans un cas, la lecture du texte a pour fonction d'amener le lecteur dans un état pré-défini par l'auteur ou pré-supposé par le lecteur. La compréhension se décrit alors comme un résultat : celui que poursuit l'auteur, celui qu'escompte le lecteur. C'est un résultat à obtenir des différents processus cognitifs que la psychologie tente de décrire, et du bon usage des multiples représentations sollicitées. Avoir compris, c'est avoir acquis une lecture opératoire, une maîtrise.

Dans l'autre cas, la situation est détachée de toute urgence, elle n'est commandée par aucune nécessité pratique ou sociale ; le texte fait ses propositions à un lecteur qui en dispose. La compréhension n'est alors rien d'autre que le libre exercice des mêmes processus cognitifs, pour la satisfaction du lecteur. Avoir compris, c'est avoir trouvé dans l'activité ce qui répond à l'aspiration soulevée par l'activité elle-même.

Autrement dit : dans le premier cas, le lecteur achève sa lecture quand il a obtenu du texte toute l'information nécessaire et toutes les instructions nécessaires pour traiter cette information ; c'est la prise en compte d'exigences circonstancielles qui détermine le programme de lecture et qui permet d'en fixer la fin. Dans le second cas, le lecteur achève sa lecture quand sont satisfaites les exigences dont était porteur le geste qui inaugurait sa lecture ; la finalité ne relève plus de paramètres extérieurs à l'activité lexique elle-même, mais seulement du degré de satisfaction du lecteur, de sa curiosité, de sa demande de distraction... Dans le premier cas, la lecture s'achève à la fin du texte, au « point final »... Dans le second cas, la lecture s'achève quand l'attente du lecteur se trouve comblée – ou alors définitivement déçue – après un nombre indéfini de relectures.

### Pour inventer une autre pédagogie

Souvent, la pratique traditionnelle du questionnement telle que nous la décrivions réduit à un usage utilitaire et institutionnel la fréquentation des textes d'imagination, de fiction, d'expression, d'invention... Se pose donc cette question : la lecture « littéraire » comme nous la définissons est-elle possible en classe ? Mais cette question en recouvre deux autres : Est-il possible qu'une classe s'engage sur des voies aussi aventureuses, si peu contrôlables ? Et d'abord, pareille pratique de lecture n'est-elle pas une affaire privée ? C'est le paradoxe de tout enseignement collectif. Sans doute l'espace scolaire n'est pas propice à l'exercice d'une liberté strictement individuelle, mais l'artifice scolaire permet peut-être de fonder une pratique autonome. De même que les enfants explorent collectivement les stratégies possibles pour identifier les mots, de même qu'ils s'échangent mutuellement des manières de faire pour y parvenir, on peut espérer que des pratiques d'interprétations peuvent aussi s'élaborer en commun et faire école. Voilà en tout cas notre pari.

[...]





[...]

### *Propositions*

Comment l'adulte peut-il accompagner l'enfant sur ce chemin ? Si l'on nous suit, on dira que l'effort d'interprétation porte régulièrement sur la construction d'un référent textuel, sur la perception de la règle fictionnelle, sur la saisie d'une intention, on dira aussi qu'il use d'arguments s'appuyant sur décontextualisation et intertextualité. Peut-être pourrait-on voir dans ces directions un cadre pour programmer différentes activités : on aimerait réfléchir à la manière dont les techniques de lecture élaborées lors de la fréquentation des imagiers peut se poursuivre quand, plus âgé, l'enfant aborde les documentaires et les notices... Il serait aussi utile de voir comment les enfants acquièrent en cycle 2 de meilleurs repères sur les frontières entre fiction et réalité. De nos catégories, on peut encore ne retenir qu'un cadre pour mieux entendre (ou mieux anticiper) les remarques spontanées des élèves. Elles peuvent alors fournir peut-être un appui pour faire de leurs étonnements la source d'un questionnement, insistant sur les interactions possibles, au lieu des traditionnelles alertes sur la culture encyclopédique...

Mais l'essentiel nous semble ailleurs : dans l'attitude du maître qui mettra en avant la parole des enfants, et surtout, qui la prendra au sérieux. A la posture fréquente qui vise à tout maîtriser, nous voudrions opposer un rôle de miroir. Pour aider les enfants à entrer dans une interprétation, il faut déposer provisoirement le rôle de garant de l'ordre adulte, il faut suspendre effectivement le pouvoir de valider et de légitimer, il faut se situer dans une relation de colectorat. Il s'agit donc essentiellement de poser l'activité lexique comme une situation problématique, où le problème à résoudre lui-même n'est pas donné, mais doit être élaboré par la classe. [...] C'est en faisant sans cesse retour aux propos des enfants eux-mêmes, en suggérant qu'il puisse y avoir contradiction entre certains, en rapprochant première anticipation et traitement ultérieur des indices, en reformulant en questions certaines affirmations hâtives, en proposant telle ou telle manipulation pour donner consistance à certaines intuitions, bref, c'est en assumant un rôle d'animation que l'adulte aidera les enfants à prendre conscience de leur lecture, et qu'il les amènera à la valider eux-mêmes.

Pour accompagner leur réflexion, il n'est pas sûr qu'on puisse alors recourir à d'autres appuis que sa propre culture, la connaissance qu'on a des enfants et son propre goût pour l'œuvre en question... Et cette absence de certitude est heureuse. Il n'y a pas de savoir qui puisse avoir autorité sur l'interprétation produite par un sujet lecteur : quand elle se tairait, elle n'en existerait pas moins de fait. Car la littérature pour de jeunes enfants n'est rien d'autre que le geste par quoi le monde et les mots se toisent et s'éprouvent.

**REPÈRES N° 13/1996**

Nous avons certes annoncé la thématique du dossier : *Littérature de jeunesse*, mais c'est un thème très général.

**1RE ÉTAPE : *Phase préparatoire : brouillons***

- **Lire / écrire pour comprendre**

**Activité**

> Faites une lecture-balayage des trois documents proposés pour affiner le thème tout en vous demandant quel questionnement, quel problème traverse ces trois textes-sources, sans nécessairement être en mesure de répondre d'emblée à votre interrogation : mais c'est l'objet de votre quête car, lorsque vous aurez déterminé cela, vous aurez trouvé l'axe vertébral de votre synthèse.

Le sujet vous fournit la thématique mais, de plus, induit un élément de problème, avec l'expression : « nouvelle place » qui indique un changement d'orientation, de point de vue.

*Revenez sur chaque document par une lecture active, crayon en main.*

- **La stratégie communément adoptée est la suivante :**

Première manière :
- surlignage des textes du dossier.

Deuxième manière :
- surlignage et/ou prise de notes : les « idées » surlignées sont reformulées avec vos propres mots.

La prise de notes peut s'effectuer soit sur feuillets différents (un pour chaque texte), soit sur une page divisée en autant de colonnes que de textes-sources.

**Remarque :** Cette deuxième façon de faire constitue un progrès par rapport au simple surlignage. En effet, elle aide à éviter un écueil : le montage-collage d'extraits des textes-sources, bref le « patchwork » de citations (vous avez l'impression d'être englué par les « idées » des textes au point de ne pas pouvoir vous détacher de la manière de dire des auteurs, d'où l'excès de citations) ; ensuite elle permet de gagner du temps (il vous sera plus aisé de travailler par la suite à partir de vos notes, nécessairement plus concises que les textes).





- Nous allons vous proposer **une autre stratégie pour rendre la lecture plus opératoire :**

- se demander ce que fait essentiellement l'auteur dans chacun des textes : un bilan, un constat, le procès de certaines méthodes, des propositions…[4];
- se demander si les textes sont plutôt explicatifs, argumentatifs, polémiques… ;
- repérer la structure de texte : le texte est-il de type comparaison (ressemblances / différences entre deux concepts), de type cause-effets, de type problème-solution, de type problème-solution-résultat… ?
- définir la fonction textuelle de chaque séquence de texte : des « mots-clefs » peuvent vous aider à identifier la fonction textuelle des idées ou des arguments du texte, comme par exemple : « constat », « problème », « enjeux », « difficultés », « limites », etc.[5]

Une présentation tabulaire[6] pourrait vous permettre de mettre en relation les rubriques correspondant aux mots-clefs avec les éléments de contenu de chaque texte :

| ***MOTS-CLEFS*** | ***FORMULATIONS DANS LE TEXTE*** |
|---|---|
| Dans le texte, je formule un ensemble de significations avec **un mot-clef** , ou avec un *verbe*, je désigne la position énonciative de l'auteur : | Je repère ou je reformule des éléments du texte en les classant. |
| constater | Lister les éléments de constats, positifs et/ ou négatifs |
| réfuter | Repérer les arguments que l'auteur récuse |
| prouver | Ordonner les preuves de l'argumentation de l'auteur |
| critiquer | Exposer les différents types de critiques que fait l'auteur |
| proposer | Énumérer propositions ou remédiations |
| etc... | et penser à commencer à les hiérarchiser |
| ***ENJEUX*** | Repérer les avantages ou inconvénients d'une activité |

[4] Ces actes de discours ne vous sont présentés qu'à titre indicatif comme exemples et non pour être appliqués tels quels aux textes du dossier que vous êtes en train de traiter.
[5] Idem note 4.
[6] Là encore le tableau n'est qu'indicatif et ne constitue pas une grille toute prête à appliquer aux textes du dossier.

| | |
|---|---|
| ***PROBLÈME*** | Le formuler |
| Analyse du problème | L'analyser sous différents angles (sociologique, psychologique, didactique, ou collectif, individuel…) |
| Évolution du problème | Indiquer les variations de formulation de ce problème dans le temps |
| Causes du problème | Repérer les raisons qui ont conduit à une telle situation |
| Conséquences du problème | Repérer les effets que va créer la situation |
| ***CONFLIT*** | Indiquer les forces en présence<br>Distinguer les différentes oppositions |
| ***DIFFICULTÉS*** | Les énumérer et penser à commencer à les hiérarchiser |
| ***LIMITES*** | Les repérer |
| ***PERSPECTIVES*** | Lister les éventualités, les hypothèses |

La liste ne se prétend pas exhaustive mais ces mots-clefs s'avèrent récurrents dans les dossiers de synthèse et productifs. De plus, s'interroger sur ce que fait l'auteur en écrivant, donc sur ses actes de langage, va vous aider à classer des formulations du texte, mais vous fournira aussi des éléments lexicaux utiles ensuite pour introduire avec plus de précision les références aux auteurs.

Comment construire un tableau récapitulatif quand on lit un texte ? L'expérience montre qu'il y a un va-et-vient constant entre les deux colonnes : on va des formulations du texte aux concepts et aux actes de langage, d'une part, et d'autre part, de l'interrogation sur ce que fait l'auteur dans chaque paragraphe au repérage des indications dans le texte : la lecture/écriture est un mouvement constant entre induire et déduire.

Une telle reformulation vous permet de trier les informations du texte en fonction de catégories plus généralisantes.

*Confrontez les éléments de prises de notes.*

Ce sont ces catégories générales qui vous aident explicitement à mettre en relations vos différentes présentations tabulaires, à repérer les échos et liaisons entre les différents textes comme autant d'axes pour constituer des parties présentant une cohérence.





**Pistes pour la confrontation**

Nous allons voir que les tableaux analytiques aident à visualiser la confrontation des textes-sources :

| | |
|---|---|
| **Doc 1 : *texte de type expositif*** | Le titre annonce : enjeux et approches |
| Présentation | - évolution historique de la place de la littérature à l'école : modèle, éclipse, retour ;<br>- évolution des recherches, parallèle à ce retour. |
| Constat | Double bilan |
| Enjeux | Problème<br>Difficultés<br>Propositions |

| | |
|---|---|
| **Doc 2 : *texte questionnant*** (cf. titres) | |
| Interrogations portant sur des termes contraires<br>Résolution des contradictions | Rôle du maître : animateur ou magister ?<br>Manière d'être lecteur : lecteur singulier et appartenant à une communauté, sphère privée et sphère publique, effort et plaisir.<br>Éducation littéraire : subjective et objective.<br>Valeur de l'expérience de l'œuvre : cognitive et affective. |
| **Doc 3 : *texte de type bilan et perspectives*** (cf. rôle des titres) | |
| Dénonciation<br>Proposition | Opposition entre « pédagogie traditionnelle réductrice » et « une autre pédagogie » |
| Définition par comparaison | Opposition entre « compréhension fonctionnelle » et « compréhension littéraire ». |
| Problème<br>Résolution d'un paradoxe | Comment une autre approche est-elle possible ?<br>En prenant appui sur l'individuel tout en prenant en compte le collectif. |
| Propositions | Démarche pédagogique et attitude du maître. |

Si l'on confronte les trois tableaux, on voit que :

**I.** Les problèmes portent sur la manière d'enseigner, sur la manière de lire et sur les choix littéraires.

**II.** Les textes font des constats et propositions, de manière inégale ; ils sont unanimes sur les enjeux, complémentaires dans leurs propositions.

**III.** Les textes sont construits sur tout un jeu d'oppositions qu'il importe de restituer dans la note de synthèse.

Se dessine alors avec plus d'évidence l'armature d'un plan.

À partir des formulations différentes d'un problème d'un texte à l'autre et parfois à partir des titres ou sous-titres (déjà résumants), c'est vous qui construisez la problématique, c'est-à-dire que vous déterminez à quel questionnement peuvent répondre les différents textes (il peut exister plusieurs questionnements possibles. Vous choisirez ensuite celui qui a le plus de pertinence, par rapport à la question posée dans le sujet, tout en réunissant le plus d'éléments possibles appartenant aux différents textes-sources pour répondre au problème).

*Construisez la problématique.*

Ces trois premières étapes visent à la COMPRÉHENSION mais préparent, par anticipation, la RÉDACTION.

- **Planifier la note de synthèse**

*Préparez votre plan.*

Faites un plan détaillé en faisant figurer :

- le titre des grandes parties ;
- les titres des sous-parties ;
- les transitions entre les parties pour assurer la cohésion du tout.

Dans chaque partie, indiquez les idées ou arguments appartenant aux différents textes :

- en soulignant la convergence ou la divergence des points de vue ;
- en vérifiant que vous utilisez toujours au moins deux textes sur trois, sinon les trois ;
- en vérifiant que chacune des rubriques traitées appelle logiquement la suivante, en veillant donc à la logique des enchaînements.





La question du nombre des parties n'est pas rhétorique comme dans la dissertation mais est sous la totale dépendance du contenu des textes du dossier.

On peut cependant constater, avec l'expérience, que les rubriques constituées par les mots-clefs, modulables, engendrent certaines configurations de plans-types.

**Exemples :**

Problème >> Causes >> Propositions, Remédiations
Enjeux >> Analyse des pratiques existantes >> Perspectives
Constat >> Analyse des difficultés >> Enjeux
Etc.

*Révisez votre plan*

**Pistes de correction**

Pour vous aider à prendre un certain recul par rapport à votre propre production, deux plans vous sont proposés pour cette même synthèse, plans qui répondent à des problématiques différentes.



**Plan n°1, issu de la première stratégie** *(surlignage et prise de notes)*

Problématique : Pourquoi introduire la littérature à l'école et comment l'aborder ?
Annonce plan : Les trois auteurs démontrent l'intérêt du texte littéraire pour l'enfant et s'interrogent sur les modalités d'approche avant de proposer des voies didactiques à explorer.

**I. Intérêt du texte littéraire**

I.1. « Appel du jeu, appel du rêve ».
Parce qu'il est ouvert et polysémique, le texte littéraire permet à l'enfant de formuler des interprétations, même naïves (doc. 1), d'être un lecteur « ludique, pour qui compte le plaisir, l'illumination » ( ).

I.2. Ouverture culturelle.
L'œuvre littéraire, en ouvrant l'enfant à la culture du passé ou à celle du monde contemporain et de ses ailleurs, permet de mieux connaître les autres et soi-même (doc. 1 & 2).

## II. Comment lire le texte littéraire ?

II.1. Distinguer lecture littéraire et lecture fonctionnelle.

Il ne s'agit pas de dissocier les types d'écrits mais deux situations de lecture en fonction du projet du lecteur : dans un cas, le lecteur cherche une réponse à une question qu'il se pose ; dans l'autre cas, il entretient un dialogue avec le texte qui ne s'achève que lorsque l'attente est comblée (Doc. 3).

II.2. Divers degrés d'appréhension possibles.

Il peut s'agir d'une simple imprégnation puis d'une appropriation plus active pouvant aller jusqu'au regard critique sur le texte (Doc. 2).

## III. Les voies didactiques

III.1. La littérature à l'école nécessite des choix.

Le maître « choisit des œuvres significatives, riches de possibilités interprétatives » (Doc. 2), présentant quelques aspérités (Doc. 3). Ce choix met en jeu les goûts personnels de l'enseignant, sa conception du rôle de l'école dans la formation des élèves. Il pourra proposer des « textes-passeurs » entre générations et entre cultures (Doc. 1).

III.2. Le maître, « magister ou animateur » ?

Le document 3 critique vivement la pédagogie traditionnelle trop directive et réductrice. Le maître est un animateur, un miroir tendu aux élèves. Les documents 1 & 2 proposent une approche plus dialectique, par l'articulation des propositions des élèves et des apports de savoirs du maître. Ni magister, ni animateur mais plutôt médiateur de la culture et des savoirs.

Il ne convient donc pas de laisser à l'élève la possibilité de rencontrer ou non les textes littéraires hors de la classe ; il ne s'agit pas non plus d'appréhender ce genre de textes comme d'autres écrits. Un accompagnement souple mais structuré permettra à l'enfant de découvrir, à travers la littérature, que l'on a « en soi, outre sa propre enfance, l'histoire des hommes et le monde entier ».





**Pistes de correction**

**Plan n°2, issu de la deuxième stratégie** *(présentation tabulaire)*

La place de la littérature à l'école a connu des variations au cours du vingtième siècle : d'abord modèle d'initiation culturelle et esthétique, elle a subi une éclipse d'une décennie avant de faire un retour dans les années quatre-vingt, puis de retrouver une place centrale dans les textes officiels à partir de 2002. Durant ces dernières années, des didacticiens (les citer) ont repensé le rôle et les enjeux de la littérature et se sont interrogés sur une approche en classe, qui tenterait de résoudre un certain nombre de paradoxes.

## I. Enjeux

Les enjeux tournent autour de valeurs identitaires et culturelles.

I.1. Pour le jeune lecteur :

- la littérature est une expérience singulière (Doc. 1) qui devient expérience partagée par la communication avec autrui. Oscillation entre la sphère privée et la sphère publique (Doc. 2) ;
- c'est une expérience de situations fictives qui deviennent aussi « réelles » que des expériences vécues et ont la même importance dans le souvenir et la construction du moi (Doc. 1).

I.2. L'éducation littéraire conjoint objectivité et subjectivité (Doc. 2) : c'est par l'affectivité que se fait la rencontre avec le texte et réciproquement, l'émotion est imprégnée des formes culturelles rencontrées ; le travail cognitif sur le texte permet une prise de conscience du fonctionnement du littéraire mais aussi de soi-même. Ainsi la compréhension est à la fois « lire et éprouver » (Doc. 3).

I.3. Le texte littéraire peut être un lien entre les générations, reliant passé et présent pour les œuvres ayant une « durée au monde », selon l'expression de H. Arendt, citée dans le document 1, et peut être également un « texte passeur » entre le lecteur et le monde où il vit.

Enfin le texte narratif, sans que l'on puisse récuser la diversité des textes, présente tous les problèmes théoriques des autres textes, plus des problèmes spécifiques (Doc. 1).

Si l'intérêt de réhabiliter la littérature à l'école est unanimement partagé par les trois auteurs, se pose alors la question de l'approche de celle-ci.

## II. Approches

II.1. Les positions pédagogiques traditionnelles sont récusées au profit de la recherche d'une autre pédagogie (Doc. 3).

En effet, les premières sont conçues comme de simples pratiques de questionnement destinées à vérifier la compréhension, à imposer l'interprétation de l'adulte, comme des prétextes à des apprentissages purement linguistiques (Doc. 2). Une pédagogie différente, plus interactive, consiste à présenter le texte littéraire comme une situation problématique où le problème est à inventer, comme une énigme à résoudre pour réduire l'opacité du texte (Doc. 3).

Si le maître n'est pas le seul dépositaire du sens (Doc.1), comment initier sans rebuter les jeunes lecteurs à une lecture difficile (Doc. 3) ?

II.2. Quelle attitude du maître ?

Le document 2 oppose deux attitudes du maître : « animateur ou magister ».

Les documents 2 et 3 résolvent la contradiction car l'enseignant est tour à tour les deux : il s'appuie sur la parole des élèves pour les guider dans leur découverte ou apporter des savoirs plus structurés, et aussi pour programmer l'initiation littéraire au cours de la scolarité. En fait, il est un « médiateur » culturel, qui transmet des choix le plus souvent très personnels. Ce qui pourrait sembler une limite - ni indications (du moins jusqu'à une date récente), ni tradition universitaire, ni formation (Doc. 1) mais libre initiative,- est considéré comme « une absence de certitude heureuse » car, ainsi, on évite toute position d'autorité.

II.3. L'opposition se résout ainsi dans la démarche pédagogique (Doc. 2 et 3) :

- climat de classe sans censure, attitude ouverte aux propositions des élèves ;
- guidage au franchissement d'étapes qui vont de réactions naïves jusqu'à une attitude critique ;
- aide à l'analyse pour comprendre par quels réseaux d'indices se fonde une lecture interprétative.

Introduire la littérature à l'école, c'est initier précocément le jeune lecteur à vivre en lisant, à lire pour mieux vivre, à apprendre l'effort en ne le laissant pas être rebuté par des œuvres « résistantes » tout en le maintenant dans une recherche ludique de plaisir et d'illumination. C'est aussi croire à l'affectivité et faire confiance aux échanges pour construire du savoir.

*Devenez votre propre correcteur en comparant ces deux plans entre eux d'abord, à votre propre production ensuite, en fonction des stratégies proposées ci-dessus.*

**Le travail n'est pas achevé.**

### 2E ÉTAPE : *Phase rédactionnelle*

Il vous reste à rédiger, c'est-à-dire faire la mise en texte et la mise en mots de ce qui jusqu'alors était la charpente, l'ossature de votre texte.

**Mettre un texte en mots revient à linéariser cette structure** ; n'oubliez pas pour autant que derrière cette linéarisation du texte, ce que votre lecteur reconstruit pour comprendre, c'est précisément l'armature de votre texte.

Vous avez pu constater que le second plan, dans l'étape précédente, était presque rédigé : il importe, néanmoins, **d'introduire les références aux auteurs ou aux textes-sources dans le corps du texte de synthèse** : on ne peut se contenter de noter les références aux documents entre parenthèses.

*Rédigez votre note de synthèse.*

**Conseil :** gardez provisoirement les titres et sous-titres prévus dans le plan. Il vous permettent de contrôler la structure de votre texte. Mais vous devrez ensuite pouvoir les ôter sans rien modifier par ailleurs dans votre écrit.

Si votre travail a été bien préparé, la rédaction peut être faite directement sur la copie, du moins quand vous aurez un certain entraînement. Mais il vaut mieux travailler introduction et conclusion au brouillon, première et dernière des impressions laissées à votre lecteur.

Du premier mot de l'introduction au dernier de la conclusion, **vous devez vous placer dans la posture d'un scripteur qui écrit pour un lecteur qui ne connaît pas le dossier de synthèse** dont vous rendez compte. Vous n'écrivez pas pour vos évaluateurs mais pour ce lecteur imaginaire à qui vous transmettez un savoir construit avec les éléments d'information contenus dans le dossier.

- **Introduction**

  - Annoncez le thème que vous allez traiter ;
  - Présentez vos documents d'appui que sont les textes de dossiers.

**Remarque :** évitez une présentation « scolaire » qui ne donne pas d'autonomie à votre propre écrit, du type : « l*e dossier qui nous est proposé…* » ou « *les documents abordent le thème de…* » alors que vous n'avez introduit ni LE dossier, ni LES documents. Votre note de synthèse ainsi amorcée reste sous la dépendance du sujet donné par un évaluateur et ne fonctionne pas comme un écrit autonome pour un lecteur qui ne connaîtrait ni le dossier, ni la consigne. Faites plutôt comme si, pour traiter du thème que vous proposez à votre lecteur et pour résoudre la problématique que vous avez construite, vous aviez trouvé vous-même un corpus de documents essentiels : « *Les documents suivants analysent ce problème…* », « *tel et tel auteur ont abordé ce thème* ».

Que signifie « présenter les documents » ?

- Donnez les références exactes : les auteurs[7], le titre de l'article (entre guillemets), le titre de l'ouvrage ou de la revue d'où provient le texte (souligné), la date.
- Caractérisez les textes : nature des textes, fonction textuelle dominante (« *il constate…, il dénonce, il préconise…* ») ainsi que le type de relations qu'entretiennent ces textes entre eux : sont-ils convergents, complémentaires, en opposition ? Cette précision crée une sorte d'horizon d'attente pour votre lecteur quant à la configuration de la note de synthèse : dans le cas de convergence et de complémentarité, il s'attend à ce qu'on lui explique cette unité de vue ; dans le cas d'opposition, il se prépare à une visée argumentative plus polémique.



**Remarque :** évitez absolument le mini-résumé de texte qui dilue l'introduction, donne l'impression d'une mauvaise paraphrase et sera redondant avec des éléments repris dans le corps de la synthèse, ce qui ennuie le lecteur.

- Annoncez la problématique avant ou après la présentation des auteurs, c'est selon…
- Annoncez le plan de votre démonstration qui va tenter de résoudre le problème et la question posée.

- **Développement**

- Gardez à l'esprit votre volonté de faire partager à votre lecteur idéal une explication ou une argumentation, en toute objectivité et de manière concise.
- N'omettez pas d'indiquer à votre lecteur qui a dit quoi : vous devez indiquer les références des idées reprises aux textes-sources.

**Remarque :** Évitez, de préférence, le mélange des types de références (nom de l'auteur, dans le document x, dans l'ouvrage y…) qui n'a d'autre intérêt que d'éviter la répétition mais qui demande un traitement coûteux au lecteur pour rétablir l'énonciateur.

[7] Si vous en savez plus, vous pouvez indiquer s'ils sont linguistes, didacticiens, journalistes, romanciers…, sinon rien.





- Soignez la lisibilité. La simple visualisation de votre texte doit permettre à votre lecteur d'en saisir la structure :

  - ligne sautée entre les parties ;
  - alinéa en début de partie ou de paragraphe dans chaque partie.

- Veillez aux transitions entre les parties : elles comportent un élément de rappel ou de clôture et un élément d'annonce.

- Veillez au mouvement de cohésion à l'intérieur de chacune des parties : évitez de juxtaposer deux phrases sans lien sémantique ; vous pouvez souligner par des connecteurs logiques la relation entre phrases, cependant n'en abusez pas (le connecteur ne créera pas à lui seul un enchaînement si les idées sont incohérentes) et surtout utilisez celui qui convient dans le contexte.

- **Conclusion**

Nécessairement brève, elle rassemble les éléments de réponse qui résolvent la problématique posée en introduction : votre lecteur lisant l'introduction et la conclusion doit pouvoir comprendre et inférer le contenu même de la synthèse.



Elle peut ouvrir des prolongements quand vous avez des éléments de connaissance vous permettant de le faire.

Comme l'introduction, elle est assumée par le scripteur de la synthèse ; mais même en prenant en charge votre propos, vous n'avez pas à introduire des éléments de subjectivité du type : « *je pense que …* », « *les propositions de ces auteurs ne me semblent pas réalistes dans le contexte de l'école d'aujourd'hui* ». Vous devez rester neutre et évitez les jugements critiques non motivés.

### 3E ÉTAPE : *Phase de révision*

La révision porte sur deux niveaux du texte.

- **Relecture pour toiletter la surface du texte** : orthographe, syntaxe, ponctuation, accentuation.

*Relisez votre texte du point de vue linguistique.*

- **Examen du fonctionnement de votre texte.**

*Réexaminez votre texte du point de vue textuel.*

Votre texte est-il bien conforme à ce qui est attendu dans une note de synthèse ?

Nous allons récapituler des critères de réussite à partir de tous les savoir-faire construits dans l'étape précédente : ce sont ces critères qui vont vous servir de critères d'évaluation.

**Critères d'évaluation**

***Compréhension des textes-sources***

a) Repérage du thème commun
b) Déduction d'une problématique
c) Relations entre les textes (convergence / complémentarité / opposition / inclusion )
d) Fidélité dans la reformulation des idées (compréhension locale - absence de point de vue personnel).



***Organisation du texte de synthèse***

a) Introduction (présentation du thème + problème à résoudre + Références des auteurs + annonce du plan)

b) Plan hiérarchisé et cohérent par rapport au problème posé
   - Présence d'au moins 2 parties, comprenant des paragraphes
   - Présence d'au moins 2 auteurs dans chaque partie
     (À proscrire : la succession de résumés)

c) Mouvement explicatif et/ou argumentatif
   - de l'ensemble du texte :
     • connexions entre les parties : phrases de transition ou d'annonce ;
   - dans chaque paragraphe :
     • cohésion entre les phrases assurée par l'enchaînement sémantique et logique, qui peut être souligné par des connecteurs logiques pour marquer des relations (ex. : déduction /induction, cause/conséquence, rapprochement/opposition...)

d) Référence aux auteurs
   Le lecteur peut identifier les sources des propos
   (À proscrire : - l'absence de références ;
   - la focalisation permanente sur les auteurs ).





e) Conclusion (essai de réponse au problème posé en introduction – proposition d'une ouverture).

***Communication***

a) Lisibilité :

   - texte autonome ;
     • Le lecteur n'a pas besoin d'avoir recours aux textes-sources.
     • Le scripteur s'adresse à un lecteur virtuel qui ne connaîtrait pas le dossier.

   - disposition typographique ;
     • Ligne laissée entre chacune des parties.
     • Retrait à chaque début de paragraphe dans une partie.

   - calligraphie : écriture lisible.

b) Maîtrise de la langue :

   - syntaxe correcte ;
   - orthographe correcte ;
   - vocabulaire adéquat ;
   - accents présents ;
   - ponctuation (notamment virgules) adéquate.

*Utilisez la grille de critères comme guide d'évaluation pour juger du travail réalisé : autoévaluation.*

Désormais cette grille pourra vous servir aussi comme outil d'élaboration d'autres notes de synthèse jusqu'à ce qu'elle ne vous soit plus utile. Sachez que c'est un outil de ce type qu'utilisent vos correcteurs pour évaluer votre travail.

Vous pratiquez donc une **autoévaluation**. Celle-ci peut se définir comme une réflexion métacognitive qui intervient entre les représentations a priori de l'activité (revenez à ce que vous avez noté en commençant ce chapitre), le cadre d'organisation de l'activité (voir la grille de critères), et votre production écrite.

Vous avez déjà pu constater que cette autoévaluation comporte différentes phases :

- **phase de prise de recul :** c'est faire un pas en arrière pour observer votre texte, qui correspond à ce qui se passe au cours de la relecture, celle-ci suscitant essentiellement des corrections de surface ;
- **phase de distanciation :** c'est pouvoir se regarder faire pour ajuster sa conduite en fonction de ce qu'elle a produit et du cadre d'organisation explicité ;
- **phase de décentration :** c'est sortir de soi, de ses propres significations pour regarder avec le regard d'autrui. Cette phase ne pourra intervenir que lorsque vous aurez soumis des devoirs à un correcteur : ses conceptions pourront alors modifier votre propre regard sur vos productions, en vous faisant évoluer dans vos représentations et vos conduites.

Cette capacité de décentration est à développer chez de futurs enseignants d'autant plus que l'on souhaite les amener à comprendre les logiques utilisées par des élèves.

**• Pour adopter la posture de lecteur**

Vous avez précédemment adopté la posture de lecteur de votre propre écrit, lecture outillée par une grille de critères ou par la confrontation avec d'autres écrits (tableaux, plans). Nous vous proposons de prendre la position du lecteur d'une note de synthèse, ceci avec différents objectifs :



- vérifier que la note de synthèse doit pouvoir être comprise sans connaissance préalable du dossier ;
- vérifier que comprendre la note de synthèse, c'est avant tout être capable de reconstruire le plan sous-jacent ;
- aider à l'appropriation des critères d'évaluation.

**Un exemple de sujet corrigé**
**Regroupement inter-académique II-2002**

**Activité**

Une note de synthèse vous est proposée sans que vous ayez eu accès aux textes-sources.

- Vous vérifierez le degré d'autonomie des textes : est-il compréhensible sans recours au corpus de textes des auteurs ?
- Vous allez lire en essayant de reconstruire le plan sous-jacent.
- Vous ferez des remarques critiques en fonction de votre grille de critères, s'il y a lieu.





**Note de synthèse**

Les quatre documents abordent la question des activités grammaticales ou métalinguistiques à l'école élémentaire et plus particulièrement au cycle 3.
Dans le premier document, datant de 1973, extrait de *Français et exercices structuraux au CM1*, les linguistes Genouvrier et Gruwez évoquent le rôle de la grammaire dans la conquête d'une écriture maîtrisée. Le second document provenant de *La Maîtrise de la langue*, ouvrage produit par le Ministère de l'Éducation nationale en 1992, met l'accent sur l'articulation des activités métalinguistiques et des activités de lecture-écriture. Dans le troisième, issu de *Enseigner le français à l'école*, édité en 1995, les auteurs, Carole Tisset et Renée Léon, exposent leur conception d'un enseignement de la langue complètement intégré au projet de lecture-écriture. Enfin, le quatrième texte, extrait du projet de nouveaux programmes édité en 2001 par le MEN, précise les objectifs et les conditions du travail lié à la maîtrise du langage dans les classes.

Chacun de ces quatre documents expose une réflexion concernant les activités métalinguistiques dans les classes du cycle 3 de l'école élémentaire. L'écart important de dates entre le plus ancien et le plus récent, 28 ans, donne à cette réflexion une dimension historique et permet d'appréhender des évolutions dans la conception de cet enseignement. Deux questions essentielles semblent pouvoir structurer la comparaison de ces textes. La première porte sur la définition même de l'objet : qu'entend-on par grammaire ou, autrement dit, les différents auteurs parlent-ils exactement de la même chose ? La seconde, sans doute plus cruciale encore, concerne la place et la fonction de ces activités métalinguistiques : quelle est la place de la grammaire dans l'enseignement du français et à quoi peut-elle servir ?

Les quatre documents semblent d'accord pour reconnaître l'existence d'activités spécifiques servant à mieux maîtriser la langue. Cependant, les caractéristiques de ces activités diffèrent sensiblement selon les auteurs. Ainsi, le caractère systématique de ces activités tout à fait présent dans les documents 1 et 2 est plutôt récusé ou minoré dans les documents 3 et 4. En effet, Genouvrier et Gruwez insistent sur l'importance des exercices en précisant les principes linguistiques qui les inspirent : commuter, permuter, transformer. De leur côté, les rédacteurs du document 2 concèdent volontiers la nécessité de ces exercices et de ces progressions spécifiques. Cependant, cet aspect systématique des activités sur la langue s'estompe dans les deux derniers documents. Ainsi, Carole Tisset et Renée Léon comptent sur leur inscription dans le projet de lecture-écriture et dans une perspective de communication pour leur ôter, aux yeux des élèves, leur aspect rebutant. De son côté, le Ministère de l'Éducation nationale, dans le document 4, annonce la suppression pure et simple d'un horaire spécifique pour ces activités.

Il y a cependant un aspect de ces activités unanimement reconnu : leur dimension réflexive. Genouvrier et Gruwez affirment ainsi nettement qu'il faut faire appel à la réflexion des

élèves et, plus globalement, le texte de *La maîtrise de la langue* inclut la grammaire, comme l'orthographe ou le vocabulaire, au rang des activités réflexives. Abondant dans le même sens, Carole Tisset et Renée Léon décrivent le travail de l'enfant dans ces activités comme un travail d'observation et d'analyse qui lui donne l'occasion d'exercer sa réflexion et son intelligence. Enfin, le MEN, dans son projet de nouveaux programmes, montre que la maîtrise du langage s'appuie essentiellement sur l'observation puis l'analyse et ne conçoit le programme de grammaire que comme un « exercice de réflexion ».
Mais la confrontation des textes peut être rendue problématique du fait que les auteurs se réfèrent à des conceptions différentes de la grammaire. Ainsi, dans le document 1, on n'entend par grammaire que celle qui s'applique à la structure de la phrase dans ses aspects morpho-syntaxiques, celle-là même que Carole Tisset et Renée Léon semblent rejeter comme réductrice. En revanche, dans les deux documents du MEN, les rédacteurs font très clairement la part de deux grammaires complémentaires : la grammaire de phrase et la grammaire de texte.

Comme le rappellent les auteurs du document 3, dans leur allusion à Port-Royal et à Célestin Freinet, la grammaire est depuis fort longtemps un objet de polémique dont la place comme la fonction sont discutées.
En dépit de ces débats, une unanimité apparaît dans les quatre extraits pour affirmer que la place de la grammaire n'est pas première mais seconde. Dans cet ordre d'idée, les deux linguistes insistent bien sur son rôle d'outil, de moyen : elle doit « servir », précisent-ils. L'extrait de *La maîtrise de la langue*, lui, indique que l'apprentissage de la grammaire n'a pas de finalité en lui-même. Carole Tisset et Renée Léon s'efforcent, de leur côté, d'élargir la réflexion en sortant justement d'une conception de la grammaire autocentrée au profit d'une étude de la langue mieux intégrée aux apprentissages plus larges du lire-écrire. Enfin, le document 4, plus radical encore, dénie un horaire spécifique à la grammaire dans les programmes au profit d'une approche de la langue complètement intégrée aux différentes disciplines d'enseignement.
Les quatre documents sont encore en accord sur l'idée que les activités métalinguistiques doivent être particulièrement associées à l'apprentissage de l'écrit. Le document 1 précise ainsi que la grammaire se doit d'apporter à l'élève les moyens d'une liberté d'expression dans l'écriture. Le document 2 va dans la même direction en élargissant l'utilité des activités réflexives à la lecture et à l'oral et en l'articulant aux difficultés rencontrées par les élèves dans la maîtrise du langage. Le document 3 s'appuie sur la même idée en y ajoutant la nécessité de lier tous ces apprentissages dans un projet prenant en compte les situations réelles de communication et en évoquant la problématique des types de textes. Enfin le document 4 qui relie les activités sur la langue à tous les domaines disciplinaires, insiste sur la priorité qu'il convient accorder à la production d'écrit.
Cependant, même si les documents semblent converger, des nuances importantes apparaissent, dues pour l'essentiel à l'écart historique entre le texte de 1973 et celui de 2001. En effet, si les quatre documents veulent articuler activités réflexives sur la langue et activités de production, le sens de cette articulation s'est inversé entre le document 1







et les autres. Si Genouvrier et Gruwez semblent penser qu'il faut aller de l'étude de la langue, la grammaire, vers la production écrite, les autres rédacteurs présupposent qu'il est préférable de partir des productions, qu'elles soient écrites ou orales, pour réfléchir, dans un second temps, sur la langue. C'est aussi pour cette raison que ces activités sont dites « réflexives ».
Enfin, dernier décalage, si dans les textes 1 et 3, on évoque la maîtrise de la langue, l'attention qu'il faut apporter à l'étude du système de la langue, dans le texte 2, en dépit de son titre, et surtout dans le texte 4, on évoque prioritairement la maîtrise du langage, c'est-à-dire la primauté de l'usage, de la production du langage et de sa compréhension sur l'étude du système.

Ainsi, la réflexion sur les enseignements métalinguistiques s'inscrit-elle dans une continuité avec ses lignes de force, notamment celle d'inscrire ces enseignements dans une perspective large qui les intègre aux apprentissages de l'oral, de la lecture et de l'écriture.

**Pistes de correction**

- Remarques faites en fonction de la grille d'évaluation :

**1.** Le texte se lit aisément sans recours au dossier ; néanmoins l'introduction renvoie au dossier sans que celui-ci ait été présenté au lecteur.

**2.** Le plan se reconstitue avec facilité dans la mesure où la mise en page le souligne agréablement pour l'œil (cependant il est inutile de sauter une ligne à l'intérieur de l'introduction, le lecteur se demandant si commence la première partie ou si se finit l'introduction).

En outre, les phrases d'encadrement du texte : annonces, rappels, transitions , sont particulièrement soignées et favorisent le guidage du lecteur.

**Reconstitution du plan sous-jacent**

**Thème :** *Les activités grammaticales et métalinguistiques à l'école (cycle 3).*

**Problématique :** *Quelle définition de la grammaire, quelle place et quelles fonctions pour les activités grammaticales à l'école ?*

**Plan**

**I. Qu'entend-on par « grammaire » ?**

1. Accord sur la nécessité d'activités grammaticales pour mieux maîtriser la langue.
2. Accord sur la dimension réfexive de ces activités.

**Mais**

3. Conceptions sous-jacentes différentes de la grammaire.

**II. Quelle place et quelles fonctions assigner à la grammaire à l'école ?**

1. Fonction d'outil, intégré aux apprentissages du lire/écrire, voire même intégré, sans horaire spécifique, aux autres disciplines d'enseignement.
2. Les activités métalinguistiques sont particulièrement associées à l'apprentissage de la production d'écrit.

Malgré ces convergences, des nuances dues pour l'essentiel à l'écart historique entre ces textes (1973 à 2001) :

3. C'est le sens de l'articulation des apprentissages qui semble conçu de manière différente :
   - en allant de la langue aux textes ;
   - en partant de la production d'écrit pour réfléchir sur la langue.
4. Il y a aussi une évolution dans les termes : le texte 2 (malgré son titre) et le texte 4 évoquent plus largement la maîtrise du langage plutôt que la seule maîtrise de la langue.

**3.** Tous les critères semblent respectés, à deux nuances près :

- on peut remarquer que les références aux textes-sources qui se veulent variées ne facilitent pas véritablement l'identification des auteurs ;
- plus de concision est souhaitable, compte tenu du temps imparti ;
- on peut noter, sans toutefois que cela soit à exclure, que problématique et annonce du plan sont confondues.



- Vérifions cependant un certain nombre de points importants, qui préciseront ce qui est attendu quand vous écrivez :

1. Thématiser chaque partie avec une idée plutôt qu'avec un nom d'auteur.
Utiliser un titre pour indiquer le thème. Ce titre, si vous le préférez, peut complètement être intégré au texte.

**Exemples :**

**Quelles doivent être la place et la fonction de la grammaire ?**

ou :

**Qu'entend-on par « grammaire » ?** Les quatre documents semblent d'accord pour reconnaître l'existence d'activités spécifiques servant à mieux maîtriser la langue. Cependant, les caractéristiques de ces activités diffèrent sensiblement selon les auteurs.

2. À l'intérieur de chaque partie et de chaque paragraphe, reformuler et préciser aussi souvent que nécessaire ce thème, qui s'enrichit à chaque fois qu'on restitue le point de vue d'un des documents. Remarquer la très forte cohésion du paragraphe.





**Qu'entend-on par « grammaire » ?**

Les quatre documents semblent d'accord pour reconnaître l'existence **d'activités spécifiques servant à mieux maîtriser la langue**. Cependant, **les caractéristiques de ces activités** diffèrent sensiblement selon les auteurs. Ainsi, **le caractère systématique de ces activités tout à fait présent dans les documents 1 et 2** est plutôt récusé ou minoré dans les documents 3 et 4. En effet, Genouvrier et Gruwez insistent sur **l'importance des exercices** en précisant les principes linguistiques qui les inspirent : commuter, permuter, transformer. De leur côté, les rédacteurs du document 2 concèdent volontiers **la nécessité de ces exercices et de ces progressions spécifiques**. Cependant, **cet aspect systématique des activités sur la langue** s'estompe dans les deux derniers documents. Ainsi, Carole Tisset et Renée Léon comptent sur **leur** inscription dans le projet de lecture-écriture et dans une perspective de communication pour leur ôter, aux yeux des élèves, **leur** aspect rebutant. De son côté, le MEN, dans le document 4, annonce la suppression pure et simple d'un horaire spécifique pour **ces activités**.

3. Reformuler les idées des textes-sources en précisant la position énonciative des auteurs. Essayer de retrouver les idées exprimées dans les textes-sources correspondants.



Les quatre documents semblent d'accord pour **reconnaître** l'existence d'activités spécifiques servant à mieux maîtriser la langue. Cependant, les caractéristiques de ces activités diffèrent sensiblement selon les auteurs. Ainsi, le caractère systématique de ces activités tout à fait présent dans les documents 1 et 2 est plutôt **récusé ou minoré** dans les documents 3 et 4. En effet, Genouvrier et Gruwez **insistent** sur l'importance des exercices **en précisant** les principes linguistiques qui les inspirent : commuter, permuter, transformer. De leur côté, les rédacteurs du document 2 **concèdent** volontiers la nécessité de ces exercices et de ces progressions spécifiques. Cependant, cet aspect systématique des activités sur la langue s'estompe dans les deux derniers documents. Ainsi, Carole Tisset et Renée Léon **comptent sur** leur inscription dans le projet de lecture-écriture et dans une perspective de communication pour leur ôter, aux yeux des élèves, leur aspect rebutant. De son côté, le MEN, dans le document 4, **annonce** la suppression pure et simple d'un horaire spécifique pour ces activités.

4. Repérer les indices de la modalisation du rédacteur de la synthèse qui doit quelquefois nuancer ou péciser son propos :

Les quatre documents **semblent** d'accord pour reconnaître l'existence d'activités spécifiques servant à mieux maîtriser la langue. Cependant, les caractéristiques de ces activités diffèrent **sensiblement** selon les auteurs. Ainsi, le caractère systématique de ces activités **tout à fait** présent dans les documents 1 et 2 est

**plutôt** récusé ou minoré dans les documents 3 et 4. En effet, Genouvrier et Gruwez insistent sur l'importance des exercices en précisant les principes linguistiques qui les inspirent : commuter, permuter, transformer. De leur côté, les rédacteurs du document 2 concèdent **volontiers** la nécessité de ces exercices et de ces progressions spécifiques. Cependant, cet aspect systématique des activités sur la langue s'estompe dans les deux derniers documents. Ainsi, Carole Tisset et Renée Léon comptent sur leur inscription dans le projet de lecture-écriture et dans une perspective de communication pour leur ôter, aux yeux des élèves, leur aspect rebutant. De son côté, le MEN, dans le document 4, annonce la suppression pure et simple d'un horaire spécifique pour ces activités.

5. Souligner les marques d'organisation. La synthèse doit être très structurée.

| | |
|---|---|
| Les quatre documents semblent d'accord pour reconnaître l'existence d'activités spécifiques servant à mieux maîtriser la langue. **Cependant**, les caractéristiques de ces activités diffèrent sensiblement selon les auteurs. **Ainsi**, le caractère systématique de ces activités tout à fait présent dans les documents 1 et 2 est plutôt récusé ou minoré dans les documents 3 et 4. **En effet**, Genouvrier et Gruwez insistent sur l'importance des exercices en précisant les principes linguistiques qui les inspirent : commuter, permuter, transformer. **De leur côté, les rédacteurs du document 2** concèdent volontiers la nécessité de ces exercices et de ces progressions spécifiques… | Idée générale / les 4 documents<br><br>*Connecteurs logiques annonçant une opposition, une exemplification, une explication*<br><br>*Situer les documents les uns par rapport aux autres* |

*Lisez maintenant le dossier de textes.*

Groupement Interacadémique II - Session 2002

Document 1 : Texte extrait de GENOUVRIER- GRUWEZ, « Français et exercices structuraux au CM1 », Larousse, 1973.

Document 2 : Texte extrait de « La maîtrise de la langue », ministère de l'Éducation nationale – CNDP, 1992.

Document 3 : Texte de Carole TISSET et Renée LEON, extrait de « Enseigner le français à l'école », Hachette Éducation, 1995.

Document 4 : Texte extrait du projet de nouveaux programmes soumis à consultation nationale, ministère de l'Éducation nationale, 2001.





À partir des quatre textes de ce dossier, vous rédigerez une note de synthèse en vous interdisant tout avis personnel.

**Document 1**

Texte extrait de Genouvrier – Gruwez, "Français et exercices structuraux au CM1", Larousse 1973.

Nous avons déjà longuement insisté sur la nécessité qu'il y a d'intégrer la grammaire dans un apprentissage effectif de la langue française : elle y doit servir et non régner. De la même manière que nous avons attribué aux exercices structuraux le rôle de contribuer à développer chez l'élève les automatismes linguistiques nécessaires à l'oral, nous concevons la grammaire comme un moyen d'assurer la morpho-syntaxe nécessaire à l'écrit.

Entendons que l'écrit, lieu des réalisations linguistiques les plus élaborées, requiert du scripteur qu'il surveille sans relâche la construction de ses énoncés ; de ratures successives, c'est-à-dire de choix successifs, doit naître l'énoncé optimal. Écrire, c'est se censurer et être censuré ; c'est choisir et non seulement ses mots, mais encore leur agencement, lexique et syntaxe étant d'ailleurs en étroite liaison.

Nous pensons que donner ainsi à un élève le moyen d'écrire c'est, notamment, mettre à sa disposition les procédures de choix, lui faire explorer pas à pas les possibilités de la syntaxe de sa langue, lui apprendre à les exploiter.

Il s'agit donc encore, mais cette fois en faisant appel à sa réflexion, de le conduire à pratiquer sa langue, de concevoir ainsi des exercices où il sera incité à exploiter, dans le cadre du travail d'une structure de phrase, telle série pronominale, telle règle de transformation, etc., où il s'habituera aux grandes opérations linguistiques : commutation, permutation, transformations.

**Document 2**

Texte extrait de « La maîtrise de la langue », Ministère de l'Éducation nationale - C.N.D.P., 1992

Les activités réflexives (orthographe, grammaire, vocabulaire) ne sont, pas plus qu'au cycle II, traitées pour elles-mêmes ici. Cela ne signifie pas, bien au contraire, qu'elles ne doivent pas faire l'objet d'exercices et de progressions spécifiques. On se reportera aux programmes en vigueur et au tableau des compétences attendues en fin de cycle pour les mettre en œuvre. En revanche, chaque fois qu'il est nécessaire, les présentes recommandations signalent comment elles s'articulent avec les activités de lecture et d'écriture et s'intègrent aux apprentissages proposés.

Il convient en effet de rappeler que l'apprentissage de la grammaire ne peut être considéré comme une fin en soi. Une liaison étroite doit s'établir entre l'observation du système de la langue et les activités de production et de compréhension des textes. Qu'il s'agisse de l'écrit ou de l'oral, l'attitude réflexive est au service de l'amélioration de l'expression. Quant au contenu de l'enseignement grammatical, il est en relation directe avec les difficultés rencontrées par les élèves dans leur cheminement vers la maîtrise du langage. Il est ainsi possible de distinguer deux grands ensembles de phénomènes qui doivent particulièrement retenir l'attention des maîtres :

- les faits de langue qui entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion du texte (par exemple les anaphores, les connecteurs, les marques d'énonciation, les indices temporels…) ;
- les faits de langue qui donnent à la phrase sa grammaticalité (par exemple les phénomènes d'accord, la construction des compléments…).

Ces deux dimensions doivent être prises en considération dans une approche progressive qui relie l'observation des phénomènes linguistiques à la pratique des textes.





**Document 3**

Texte de Carole Tisset et Renée Léon, extrait de « Enseigner le français à l'école », Hachette Éducation, 1995

Quelle place doit-on réserver à la grammaire dans l'enseignement du français à l'école élémentaire ? Il s'agit là d'une question très polémique. Certains, en effet -s'inscrivant ainsi dans la grande tradition classique issue de Port-Royal- voient dans la grammaire une discipline reine, essentielle non seulement à la connaissance et à la pratique de la langue, mais aussi à la formation de l'esprit logique sinon scientifique. D'autres, en revanche -dans le sillage de Célestin Freinet- pensent que cette activité, du moins telle qu'elle est conçue traditionnellement, est parfaitement inutile et que seules comptent les activités d'expression ; les grands écrivains connaissent-ils les règles de grammaire ?

Même s'ils restent implicites, les choix concernant la grammaire (horaire, progression, point de départ des activités, utilisation ou non d'un manuel…) sont cependant très révélateurs d'une conception de la langue, de la norme, ainsi que d'un modèle de transmission du savoir et d'appropriation par l'enfant des moyens d'expression.

Pour éviter de piétiner, d'enfoncer des portes ouvertes, de perdre du temps, de s'ennuyer… l'enseignant doit explorer d'autres voies en se posant clairement les vraies questions : comment créer les conditions d'une meilleure maîtrise de la langue ? Comment organiser les différentes activités pour leur donner la meilleure efficacité possible ?

Les réponses à ces questions impliquent que l'on clarifie ses objectifs et ses priorités et que l'on établisse, pour les enfants, des liens évidents et explicites entre les disciplines du français et en particulier, entre les activités dites spécifiques d'une part, et celles de lecture et d'expression d'autre part.

Ce qui doit donc primer, ce n'est pas le programme de grammaire, c'est le projet de lecture-écriture que se donne la classe dans une situation réelle de communication.

Parce que ce projet est centré sur un type de texte particulier (lettre, bande dessinée, règle du jeu, récit…), l'enfant lit, observe et analyse pour mieux écrire lui-même. Et parce que chaque type de texte présente des particularités et des difficultés linguistiques, l'enseignement grammatical s'attaque méthodiquement à ces problèmes, en situation et en fonction des nécessités de l'écriture : emploi du temps, connecteur, système de représentation, vocabulaire…

La boucle est alors bouclée, et le réinvestissement immédiat. L'élève trouve concrètement la nécessité de l'effort grammatical qui prend tout son sens. En même temps, il découvre une discipline moins figée, plus riche et plus stimulante : une discipline qui s'intéresse à des textes et non plus simplement à des phrases un peu simplettes, une discipline qui prend en compte le sens et non plus seulement la forme, donnant l'occasion d'exercer la réflexion et l'intelligence.



CNED
CNED

**Document 4**

Texte extrait du projet de nouveaux programmes soumis à consultation nationale, Ministère de l'Éducation nationale, 2001.

Maîtrise du langage :

Objectifs de maîtrise du langage

Au cycle 3, la maîtrise du langage doit rester une priorité absolue. Pendant le cycle 2, l'acquisition de la lecture et de l'écriture en constituait le versant le plus important et imposait qu'on y consacre l'essentiel des activités. Toutefois, on continuait parallèlement à développer tous les autres aspects du langage oral dans les grands domaines d'apprentissage. Avec le cycle 3, l'accès à une maîtrise plus élaborée du langage écrit va pouvoir se déployer, du fait des acquis antérieurs, dans les activités propres à chaque domaine de connaissance. D'une part, l'enfant y découvrira une grande quantité de mots nouveaux qui, parce qu'ils seront appréhendés dans le cadre de la construction de connaissances précises, prendront du sens pour lui. D'autre part, il s'y familiarisera avec des aspects complexes de la langue (syntaxe, morphosyntaxe, organisation du texte) que l'on ne rencontre que rarement dans l'activité ordinaire du langage. Enfin, il apprendra à référer ces spécificités de la langue aux situations de communication qui leur correspondent. En effet, on ne lit pas de la littérature comme on lit un énoncé de problèmes, on n'écrit pas un résumé d'histoire comme le compte rendu d'une expérience, on ne parle pas dans un débat consacré à l'examen d'un problème d'éducation civique comme lorsqu'on souhaite faire partager à ses camarades le plaisir d'une lecture.

S'il n'y a pas d'horaire spécifique consacré à la maîtrise du langage au cycle 3, c'est parce que sa place doit être réservée dans tous les domaines d'apprentissages. Parler (comprendre et s'exprimer), lire et écrire sont des objectifs définis de chacune des séquences de littérature, d'histoire, de mathématiques ou d'arts visuels… Une place spécifique doit leur être réservée dans chaque progression d'apprentissage et la programmation générale des activités du cycle doit mentionner les compétences visées, qu'elles soient transversales ou propres à un domaine disciplinaire.

La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes.

*Si vous souhaitez vous entraîner, reprenez les opérations précédemment décrites (pages 41-46) et rédigez votre propre synthèse que vous pourrez ensuite confronter avec le corrigé que vous avez lu et analysé.*

**Remarque :** Laissez provisoirement le plan apparent : avec titres et sous-titres, comme autocontrôle de votre rigueur démonstrative.
Ces titrages pourraient être effacés et néanmoins le texte pourrait se lire en continuité comme dans le corrigé de l'exemple précédent.

**Pour ne pas conclure**

La démarche qui vous a été proposée est très systématique.

Les candidats au concours de professeurs des écoles ont des cursus universitaires très différents : certains d'entre vous n'ont pas nécessairement besoin d'une approche méthodologique aussi progressive ; d'autres en ont besoin ou souhaitent être réassurés par rapport à leurs représentations et à leurs savoir-faire antérieurs.
C'est à vous d'adapter l'outil à votre pratique, il ne s'agit pas de vous couler dans une méthode. L'important est que vous parveniez à vous construire une démarche personnelle efficace.
Et surtout entraînez-vous sur des exemples nombreux, variés, d'abord sans le souci du temps puis en intégrant ce paramètre : souvenez-vous, il faut parvenir à faire la note de synthèse en deux heures, au plus …

## MÉTHODOLOGIE DE LA QUESTION DE GRAMMAIRE

- **Supports de l'épreuve**

Comme il a été dit précédemment, le contour exact que prendra cette partie de l'épreuve n'est pas totalement fixé dans le texte officiel qui indique seulement que le candidat « traite un thème de grammaire qui peut faire l'objet d'une ou plusieurs questions ». Deux supports ont été tour à tour utilisés (avec des orientations différentes sur les tâches demandées) :

- soit un **passage tiré des textes de synthèse** (comme c'était le cas avant 1994 et de nouveau en 2006). On s'oriente alors plutôt vers un **contrôle des connaissances grammaticales ou lexicales du candidat** (par exemple relever les connecteurs, les propositions subordonnées, etc.). Pour répondre à ce type de question, il importe de connaître et de maîtriser la terminologie grammaticale standard ainsi que quelques opérations de base sur le lexique (la dérivation, etc.) ou sur les relations sémantiques (l'antonymie,…) ;
- soit **une** (ou plusieurs) **production**(s) **d'élève**. Nous continuerons à envisager ce type de support et cela pour deux raisons :



- Ce type de question sur une production d'élève peut figurer aussi bien dans la question de grammaire que dans la question complémentaire à 8 points.
- Ce type d'analyse est formatif sur le plan professionnel : c'est celui-là même que vous aurez à pratiquer quand vous aurez des élèves. Il implique la maîtrise des mêmes savoirs notionnels que précédemment mais aussi celle de connaissances didactiques.

Les questions sont, dans ce cas, plus diverses et peuvent porter sur les réussites ou les défaillances d'un texte, sur des points précis de grammaire ou sur des aspects liés à l'organisation du texte. Il faudra vous familiariser avec la lecture des textes d'élèves. Les lecteurs non habitués ont souvent une lecture totalement inféodée à la qualité de l'orthographe utilisée dans le texte. Ainsi, un texte qui comporte de nombreuses distorsions orthographiques sera considéré comme peu satisfaisant même si l'enfant y fait preuve de qualités dans la conduite du récit, dans la façon de faire parler les personnages, etc. Et l'inverse est aussi vrai ! Il faut donc apprendre à dissocier, dans sa lecture, certaines composantes du texte. Le plus simple est de regarder un court exemple :

*il y a vai une foi un manteau qui*
*voulé voiiagé sur le monde mais*
*comme il été vieu tou déchiré*
*persone voulé le remetre (CP).*

Si l'on s'intéresse aux verbes, on pourra, dans une première lecture, considérer que l'imparfait n'est pas acquis. En fait, cette vision demande à être nuancée. Ce qui n'est pas acquis par l'enfant c'est la façon d'écrire un verbe à l'imparfait (la marque « t » de troisième personne et la marque « ai » de temps). Mais si vous lisez ce texte à haute voix à quelqu'un de votre entourage, il entendra un début de récit satisfaisant : cet enfant utilise correctement l'imparfait. On voit combien le commentaire peut varier selon les faits sur lesquels on s'appuie !

Pour des enfants jeunes, il peut être utile d'oraliser (sans tenir compte du découpage en mots) pour mieux comprendre le texte. Vous venez d'en faire une première expérience, voici une autre illustration un peu plus difficile :

*on né ta les se bénié*
*avec ma taten ivête (CE 1)*

Rassurez-vous, les textes du concours ne sont pas aussi difficiles à lire mais pour certains passages, il vous faudra vous « libérer » de la forme graphique. Au fait, aviez-vous bien compris le petit extrait précédent (*on est allé se baigner avec ma tante Yvette*) ?

- **Quelques conseils**

Voici quelques conseils généraux pour vous aider à préparer cette partie qui est déterminante dans l'épreuve de français. Elle compte pour 4 points et il est à votre portée d'obtenir 3,5 points (voire plus !).



- ***Apprendre à bien gérer son temps***

Il faut vous entraîner à ne pas dépasser 30 minutes pour composer cette partie de l'épreuve. Cela suppose quelques habitudes de travail. Il semble inutile de rédiger au brouillon puis de recopier sur la feuille. Dans le cas d'une activité de classement, il est préférable de surligner directement dans le texte avec plusieurs stylos (ou fluos) de couleurs différentes. Un tableau vite esquissé sur votre brouillon peut vous fournir la trame de ce que vous allez écrire. Il importe aussi de prendre de bonnes habitudes pour citer les extraits de texte (cf. plus bas).

- ***Bien lire la consigne***

Avant de vous lancer tous stylos dehors dans le surlignage du texte, vérifiez si la (ou les) question(s) portent sur l'ensemble du texte ou si vous devez travailler sur un passage bien délimité. On a vu, dans le passé, des étudiants consacrer beaucoup de temps à examiner un texte de 20 lignes alors que seules les dix dernières devaient être étudiées…

- ***Savoir présenter***

Ces conseils sur la présentation sont surtout destinés à vous donner des habitudes qui vous feront gagner du temps le jour du concours. La façon de présenter votre classement vous sera précisée un peu plus loin. Reste à signaler quelques points sur la mise en forme finale.

- Essayez de faire une courte introduction à votre travail en précisant ce que vous allez examiner et en annonçant le plan que vous allez suivre. De même, il est souhaitable de faire une courte conclusion (qui met en valeur les points forts que votre travail vous a permis de dégager).

- Comment citer le texte de l'enfant ?

Vous connaissez les procédés de citation habituels (soit le soulignement, soit les guillemets). Pour la production d'élève, il semble préférable de citer la forme telle que l'a utilisée l'enfant. En effet, il n'est pas bizarre de classer « doner » dans les formes fautives, c'est déjà plus troublant si vous citez (après correction) « donner ». Il faut donc vous habituer, si vous esquissez un classement sur votre brouillon, à reproduire exactement ce qu'a écrit l'enfant plutôt que de passer par la forme standard puis au dernier moment rechercher la forme utilisée dans le texte. C'est une perte de temps et un risque d'erreur important. Mais vous comprenez à quel point il est nécessaire de bien distinguer ce que vous écrivez (correctement) et ce que vous citez (qui sera parfois incorrect).

- ***Écueils rédactionnels à éviter***

Il est peut-être utile de vous fournir quelques maladresses de rédaction réelles relevées dans des copies de candidats.



- Lisez d'abord l'extrait et essayez d'identifier ce qui est contestable dans la rédaction et doit être modifié.

*L'élève ne réalise probablement pas l'intérêt de cet accord et, du fait qu'il ne s'entende pas à l'oral (des dragons arrivent /ariv/ ; un dragon arrive /ariv/) il ne le précise pas à l'écrit.*

Vous avez peut-être été sensible à deux maladresses. L'une tient à l'expression, souvent rencontrée, "ne s'entend pas à l'oral" qui paraît plutôt pléonastique et est donc à éviter. La formule "ne s'entend pas" suffit largement à exprimer la même idée. L'autre concerne la formulation "l'élève ne réalise probablement pas l'intérêt de cet accord". En effet, de quel argument dispose-t-on, quand on lit un texte, pour savoir ce que l'enfant souhaitait ou jugeait important ? Il paraît hasardeux de vouloir exprimer les pensées de l'enfant lorsqu'il écrit, il vaut mieux s'en tenir à des constats objectifs : ici le verbe "arriver" au présent de l'indicatif ne marque pas de différence audible entre le singulier (« il ») et le pluriel (« ils »), ce qui constitue une source de difficulté plus grande pour réaliser cet accord à l'écrit.

Une certaine prudence doit vous guider dans votre commentaire. Il est préférable d'éviter des jugements sur l'enfant ou ce qu'il avait en tête : vous n'en savez rien et vous n'avez accès qu'à un échantillon très limité (quelques lignes d'un texte). Votre position est plus neutre : vous mettez en relation des faits disséminés dans le texte pour aider à faire ressortir certains aspects.





- Le deuxième extrait porte sur un aspect plus notionnel. Le mot *morphème* est souvent utilisé en linguistique. On le définit comme la plus petite unité dotée d'une forme et d'un sens. Ce mot est assez proche du sens de « marque », les expressions « morphème de personne » et « marque de personne » pourraient être vues comme très voisines.

Voyons maintenant, ce que devient ce mot dans une copie d'étudiant :

*Au singulier, « bras » porte le morphème grammatical « s ». Il est invariable au pluriel. Il m'est impossible de dire si l'enfant a ajouté le « s » pour le pluriel ou s'il savait que « bras » était invariable.*

L'étudiant emploie l'expression « morphème grammatical » sans maîtriser la notion de « morphème ». S'il avait utilisé la définition citée ci-dessus, il aurait modifié deux choses. D'une part, il aurait remplacé « grammatical » trop vague par « de pluriel » qui correspondait à son idée. Mais, alors, il se serait rendu compte que pour pouvoir donner la valeur de pluriel au « s » final du mot « bras » il faudrait pouvoir opposer un singulier « bra » à un pluriel, ce qui n'est pas le cas. Il se serait probablement aperçu de son erreur de présentation.

Quel peut bien être le problème dans cet extrait *a priori* satisfaisant ?



*À propos du groupe "ses main", nous pouvons interpréter cette erreur comme de l'inattention. En effet, l'enfant qui écrit un texte doit à la fois veiller à la correction orthographique tout en ne perdant pas le fil de son histoire et en s'appliquant à former correctement les lettres.*

On devine que le candidat reproduit un cours et accompagne son examen de l'erreur de l'enfant de commentaires qui sont à la fois corrects mais très généraux et peu adaptés. Le temps bref que vous pouvez consacrer à cette question doit vous inciter à ne pas vous encombrer de développements inutiles. Diverses informations vous seront apportées dans les cours pour vous aider à mieux comprendre comment l'enfant apprend à écrire. Le jour du concours, c'est votre aptitude à commenter au mieux le texte de l'épreuve qui sera jugée.

- **Les tendances de l'épreuve**

Le tableau ci-dessous vous fournit, pour quelques académies, les sujets des sessions 1995 et 2001. Vous remarquerez que le nombre de sujets en 2001 a diminué, suite à des regroupements interacadémiques.

Ce tableau vous permet de repérer quelles questions de grammaire ont été privilégiées. L'épreuve a, depuis, élargi son support (textes d'auteurs, textes d'élèves). Pour autant, on peut imaginer que ces thèmes de travail ne disparaîtront pas. Ils peuvent même se retrouver dans la question complémentaire.

On peut aussi attendre des questions plus orientées sur le relevé et le classement de certaines formes (voir la typologie des consignes).

| | 1995 | 2001 |
|---|---|---|
| **Aix-Marseille** | *À partir d'une production d'un enfant de CM1*<br>En se limitant aux formes verbales soulignées, étudier l'emploi des temps verbaux dans cette copie. | Portrait d'une petite fille par un élève de CE2 (début d'année scolaire)<br>a) Recopier cette production en corrigeant les erreurs d'orthographe. *(1 point)*<br>b) Apprécier les différentes compétences manifestées par cet élève de CE2 dans cette production écrite. Sont-elles satisfaisantes au regard des compétences attendues ? *(3 points*). |
| **Antilles-Guyane** | ***Texte de CE2***<br>Repérer dans cette production un certain nombre d'erreurs ou de qualités concernant des faits de langue, les analyser et les commenter en référence aux références et aux contenus de l'enseignement du français à l'école.<br>Se limiter aux domaines suivants : utilisation des temps, syntaxe et orthographe. | ***Texte de CM2***<br>Apprécier les formes et l'emploi des verbes suivants :<br>ligne 1 : voulez *(1 point)*<br>ligne 8 : ont décidé *(1 point)*<br>ligne 10 : transformat (*1 point)*<br>ligne 11 : étaient *(1 point)* |





| | | |
|---|---|---|
| **Bordeaux** | ***Texte d'élève de CE2***<br>Quatre séquences sont isolées :<br>a) qu'il l'appela<br>b) elle le méta à l'apporte<br>c) est auliue décrir un texte<br>d) furilleuse<br>1) Rétablir la forme exacte de ces passages, analysez de façon précise en quoi consistent les erreurs du point de vue de la langue.<br>2) En tirer des conclusions sur la construction des compétences en langue de l'élève. | Deux textes rédigés par des élèves de CP au mois de janvier. La consigne de l'enseignante était : "Vous allez écrire un texte qui racontera l'histoire de votre choix. Pour cela vous utiliserez les mots que vous connaissez. Si vous ne savez plus très bien les écrire, vous pouvez regarder le tableau, votre cahier, votre carnet ou votre livre. Si vous ne trouvez pas, vous me demandez".<br>Analyser cette production du point de vue de l'orthographe lexicale. *(2 points)*<br>Indiquer les compétences qui semblent maîtrisées et préciser celles qui restent à acquérir. *(2 points)* |
| **Clermont-Ferrand** | ***Trois textes de CE2***<br>1) Évaluer avec méthode le texte n° 1 en ne s'attachant qu'aux dysfonctionnements les plus importants.<br>2) Identifier les erreurs contenues dans un segment fourni. | cf. ci-dessus |
| **Corse** | ***Texte de CE2***<br>1) Commenter les erreurs orthographiques et faire quelques remarques sur la mise en page.<br>2) Par une brève analyse phonétique, rendre compte du jeu sur les mots « huit huîtres ».<br>3) Comment cet élève a-t-il tenté de conserver à son texte le naturel de la langue parlée ? | cf. Aix-Marseille |



CNED
CNED

| | | |
|---|---|---|
| **Montpellier** | ***Un texte de CE2***<br>1) Analyser et commenter la maîtrise du discours rapporté dans deux passages.<br>2) Étudier la maîtrise du système verbal en distinguant entre l'emploi des temps verbaux et la morphologie verbale. | cf. Aix-Marseille |
| **Nantes** | ***Texte de CE2***<br>Relever, classer et analyser les erreurs orthographiques du texte. | cf. Bordeaux |
| **Orléans-Tours** | ***Texte de CM1***<br>1) Commenter la forme « si je ne voudrais pas ».<br>2) Quelles réussites d'expression ce texte présente-t-il ? | cf. Bordeaux |
| **Poitiers** | ***Texte de CE2***<br>1) Examiner les formes verbales utilisées.<br>2) Indiquer deux problèmes syntaxiques dans une phrase. | cf. Bordeaux |
| **Strasbourg** | ***3 textes de CM 1***<br>1) Sous la forme d'un tableau dont il faudra préciser les rubriques, classer les erreurs liées à l'orthographe et aux règles de fonctionnement de la langue écrite.<br>2) Quelles corrections l'élève a-t-elle effectuées lors de sa « réécriture » ? | cf. Guyane |





| | | |
|---|---|---|
| **Versailles** | ***Texte de CM1***<br>Étudier la manière dont l'élève gère le groupe sujet : relever, analyser et commenter les qualités et les erreurs dans l'emploi du GNS : désignation des personnages, emploi anaphorique (pronoms personnels), marques du nombre, règle d'accord dans la relation sujet–verbe. | Dans une évaluation du début de CE2, il était demandé d'écrire un texte de trois phrases qui décrit la sorcière. Un exemple de description d'un clown était fourni aux élèves.<br>1) Dans le texte d'élève suivant, étudier les qualités et les erreurs relatives à la production du portrait demandé<br>2) Relever, classer et corriger les erreurs commises dans le passage suivant : *"La sorcière à un crochu. à les yeux et fait une gros grimasse sur sa bouche"*. |



Si l'on regarde comment a évolué l'épreuve depuis 1995, on constate que l'éventail des textes est plus large (en 1995, le CE2 était très représenté !), les formulations vagues (*faits de langue, erreurs de langue*) ont tendance à diminuer au profit de **sujets plus ciblés** (*l'emploi des temps, la morphologie verbale, les mots de liaison…*) et que les questions portant sur des **aspects dits de grammaire textuelle** sont en augmentation (*commentez la cohérence textuelle, les procédés de reprise, commentaire lié au type d'écrit…*).

**Exemples :**

> Vous établirez une typologie des erreurs de langue que vous pouvez relever dans cette production d'un élève de deuxième année du cycle 3. (Lyon 1996)
> Vous relèverez et classerez les erreurs contenues dans le passage suivant … (Versailles 2001)
> Vous relèverez et classerez les erreurs concernant la morphologie verbale. (Lille 2001)

On peut supposer que cette importance accrue accordée aux points de grammaire textuelle pourrait toucher aussi les sujets prenant appui sur le passage d'un texte tiré de la synthèse.

Vous aurez remarqué aussi que les **questions portant sur le vocabulaire** ont peu été évoquées dans ces pages. C'est parce qu'elles sont, de fait, assez peu nombreuses :

**Exemples :**

> Vous relèverez les différents termes utilisés par cet élève de CE1 pour désigner les 4 personnages de son récit et vous en apprécierez l'emploi. (Nancy-Metz - 1996)
>
> La production de l'élève répond-elle aux consignes ? De quelles compétences lexicales et grammaticales l'élève fait-il preuve dans cette copie ? Quelle(s) carence(s) majeure(s) choisiriez-vous de travailler en remédiation ? (Toulouse - 1996)

Toutefois, dans les questions à spectre large (*les procédés de reprise…, la cohérence du texte…*) vous devrez prévoir de vous intéresser au lexique utilisé par l'enfant. Les conseils donnés dans ces pages s'appliquent bien évidemment aux questions liées au lexique.

Une autre façon de se préparer à cette partie de l'épreuve est de bien comprendre la formulation des questions qui sont posées. C'est ce que nous allons maintenant regarder de plus près.

- **Typologie des consignes**

Le nombre de verbes utilisés dans les consignes est assez réduit. La plupart correspondent à des demandes très précises :

- ***Relevez (ou identifiez) et classez.***

> Relevez en les classant selon leurs natures et leurs fonctions les pronoms personnels du texte. (Rouen 2000)

Ces deux verbes sont solidaires, c'est-à-dire que même si le second est omis, il sera toujours préférable de présenter un relevé classé. Cette opération peut vous être demandée quel que soit le support de travail (texte d'auteur ou production d'élève). Si l'activité reste la même le résultat sera toutefois très différent. Un classement sur un texte d'auteur s'orientera plutôt vers l'identification de classes grammaticales (les conjonctions de subordination, les pronoms relatifs, etc.) ou des procédés de fabrication lexicaux (les mots avec préfixes, etc.). Pour une production d'élève, le relevé peut porter soit sur des formes fautives (les erreurs orthographiques, etc.) soit sur un ensemble de formes (fautives tout autant que correctes). Faites très attention à ce que vous devez recenser : ce peut être l'ensemble des verbes ou par exemple seulement ceux au passé simple. Il vaut mieux éviter un classement « brut ». Il faut notamment expliciter les rubriques que vous avez utilisées, préciser rapidement le sens des termes techniques que vous avez employés (pour éviter l'impression de recourir à un jargon). C'est aussi un bon moyen pour vérifier que vous employez correctement le terme. Prenons l'exemple du mot *phonogramme* (qui sera clairement défini dans le cours sur l'orthographe), il est assez aisé de l'accompagner d'une courte explication si vous l'utilisez dans un classement.





Qu'est-ce qu'un bon relevé ?

C'est un inventaire qui doit être en général exhaustif. Vous devez donc classer toutes les formes que vous avez pu relever dans le passage qui vous a été indiqué. Là encore, lisez attentivement la consigne pour voir si elle limite l'ampleur de votre travail. Mais il faut aussi que votre collecte d'exemples soit adaptée à la question. Que pensez-vous de cette réponse à une question portant sur le genre dans une copie d'élève ?

*Cet élève a très bien assimilé le genre : il ne commet qu'une seule erreur sur 69 mots. Quant au nombre, il semble dans l'ensemble l'avoir compris : 6 erreurs.*

Vous avez peut-être été impressionné par le résultat présenté qui semble sérieux et par le temps passé à compter tous les mots du texte. Mais était-ce bien utile ? En effet, quel est l'intérêt de ce décompte alors que le genre ne concerne que les mots liés au nom (les déterminants, les formes adjectivales et les pronoms) ? Ce sont ces éléments-là qui devaient être surlignés et utilisés pour répondre à la question. Le calcul présenté ci-dessus n'a finalement pas grand sens.

Comment présenter un classement ?

Cette partie de l'épreuve dans laquelle on vous demande un classement vous laisse une plus grande liberté de présentation (vous n'êtes pas dans le cadre plus strict et codifié de la synthèse). Vous pouvez utiliser soit un plan détaillé (avec différentes parties numérotées, en utilisant des titres de parties que vous soulignerez), soit un tableau.

Mais attention, vous devez aussi penser que vous allez être lu. Un tableau sans aucun commentaire risque fort d'être mal compris, de ne pas révéler toute la finesse de votre travail. Il est donc essentiel que vous ne vous contentiez pas de cases ou de sous-parties d'un plan. Vous devez absolument commenter votre résultat. Le tableau n'est en fait qu'une illustration incomplète (un schéma sans légende en quelque sorte).

Attention, ne vous trompez pas sur le sens du mot « classement », comme dans l'exemple suivant :

*L'élève maîtrise l'accord des noms en genre puisque dans sa production nous ne relevons qu'une erreur (« une branche pointu ») pour 9 réussites : "le marronier", "du marronnier", "une branche", "la auteure", "le dau", "din dragon", "la branche". À l'aune de ce classement, nous pouvons affirmer que cet élève sait différencier un nom féminin d'un nom masculin.*

Quel est le problème ici ? L'étudiant semble considérer que l'énumération des différents mots constitue un classement. On peut juger le résultat bien rudimentaire : seule la distinction entre erreurs et réussites est proposée. Un travail sur l'accord en genre ne peut pas mélanger le nom et l'adjectif et devrait tenir compte de la réalisation orale des mots. Par exemple l'adjectif « pointu » réclame bien plus de réflexion pour être mis au féminin que l'adjectif « grande ». Donc ne pensez pas qu'un simple relevé des formes peut prétendre au titre de « classement ». On peut aussi se demander où sont passés les pronoms (« il », « elle » par exemple)…

- ***Analysez (ou commentez ou décrivez)***

> Commentez l'usage des deux points dans les trois premières lignes du texte. (Nantes 2000)
> Analysez les choix lexicaux faits par l'élève. Commentez l'utilisation des temps verbaux. (Rennes 2000)

Ces verbes viennent souvent compléter les deux précédents. Le but ici est de dégager certaines grandes tendances que révèle votre classement. Il faut par exemple s'intéresser :

- au nombre total de formes relevées (sont-elles rares ou abondantes ?) ;
- au rapport entre les diverses rubriques que vous avez envisagées : y a-t-il un déséquilibre entre ces rubriques ou plutôt une répartition assez homogène ?
- pouvait-on s'attendre à trouver des rubriques qui ne sont pas présentes dans votre relevé ?

Le commentaire peut aussi ne pas suivre un classement. Toutefois dans ce cas, vous devrez ne pas en rester à des idées générales mais prendre appui sur des passages précis du texte pour argumenter votre position. Si vous voulez défendre l'idée que, dans le texte qui vous est proposé, les temps verbaux sont correctement employés vous devrez, de façon précise, prendre quelques verbes et indiquer en quoi la valeur qu'ils ont est conforme à ce que la langue permet et bien adaptée aux passages dans lesquels on les trouve. Votre commentaire ne doit jamais ressembler à l'extrait passe-partout d'un cours mais doit toujours être étroitement relié au texte de travail. Voyons rapidement un exemple concret avec l'emploi des temps dans ce texte de CM1 (seul le début est fourni) :

*Un jour un homme voulait*
*construire un aquarium alors*
*il alla chercher quelque ouvriers*
*pour construire l'aquarium.*

Vous n'avez pas à commencer votre commentaire en rappelant les différentes valeurs que peut avoir l'imparfait en français (il sert à exprimer des descriptions, des commentaires, il s'accorde avec l'expression de la durée, il permet d'indiquer des actions répétées). Aucune de ces remarques n'est fausse, mais il s'agit là du résumé d'un cours, ce qui n'est pas du tout le travail demandé ! Si vous aviez à traiter l'emploi des temps dans cet extrait, il faudrait d'abord identifier ce passage comme un récit qui fait attendre une opposition entre imparfait et passé simple. Le complément temporel « un jour » ainsi que le sens du verbe « vouloir » laissent attendre un événement de premier plan et donc un verbe au passé simple. Le premier verbe utilisé à l'imparfait apparaît, pour cette raison, comme erroné. Le deuxième verbe est toujours dans la portée de « un jour » et doit donc être au passé simple, ce qui est bien le cas.





- ***Comparez***

> Comparez les capacités de ces trois élèves de début de cycle 3 à produire ce genre d'écrit. (Grenoble-Lyon 1999)

Ce verbe se trouve rarement dans les consignes. On trouve peu de cas avec plusieurs productions d'élèves. Il peut apparaître quand on demande de relier les faits relevés avec les compétences indiquées dans les instructions officielles. L'important, là encore, est d'illustrer toute position par des extraits du texte de l'élève.

- ***Appréciez***

> Appréciez les différentes compétences manifestées par cet élève de CE2 dans cette production écrite. Sont-elles satisfaisantes au regard des compétences attendues ? (Aix-Marseille 2001)
> Décrivez et appréciez les procédés de reprise du texte. (Dijon 2000)

Voilà un exemple de verbe qui peut être mal compris. En effet, l'appréciation qui vous est demandée doit être argumentée. Pour cela vous devrez vous appuyer sur plusieurs des points déjà évoqués ci-dessus : l'appréciation peut valoir comparaison si vous disposez de plusieurs textes, elle peut être aussi faite en fonction de possibilités de langue bien ou mal exploitées par l'enfant, enfin elle peut être fonction des instructions officielles et du cycle auquel appartient l'enfant.

Porter un jugement esthétique et écrire "c'est un beau texte" ou "je trouve ce texte très réussi (ou très mauvais)" n'a pas de pertinence ici.

- ***Corrigez (ou réécrivez)***

> Recopiez cette production en corrigeant les erreurs d'orthographe. (Aix-Marseille 2001).
> Décrivez la particularité du système anaphorique du texte. Proposez une écriture possible en utilisant au moins deux autres types d'anaphores et en changeant si nécessaire la ponctuation. (Amiens 2000)

Voici deux verbes qui ne posent pas de problème… si l'on écarte les deux pièges suivants :

- s'assurer que la correction proposée ne comporte pas d'erreur. La situation de stress (qui touche beaucoup de candidats lors du concours) les conduit quelquefois à remplacer une forme erronée par une forme fautive (ainsi remplacer *ils souria* par *ils sourièrent* ne sera pas du meilleur effet !). Il vous faudra prévoir de relire votre correction attentivement. Voici les aspects le plus souvent défaillants dans les productions d'enfants : mauvaise reconnaissance

de certains mots, problèmes d'accord, problèmes de morphologie verbale, confusion entre homophones grammaticaux, ponctuation.

- s'assurer que ce travail est bien demandé. En effet, tous les verbes précédents orientaient vers un travail qui n'était pas une tâche de correction mais d'analyse sur un texte d'élève. Ne vous engagez pas dans une réécriture si ce n'est pas la tâche prescrite !

Vous venez de lire plusieurs consignes qui peuvent vous inquiéter quelque peu (qu'aurais-je répondu ? que fallait-il répondre ?). Le cours vous apportera les notions essentielles dans le domaine grammatical et vous donnera les moyens de traiter les différents sujets envisagés.
Voici un sujet commenté qui devrait vous aider à mieux comprendre ce que vous devrez faire le jour du concours.

## Un exemple de traitement d'une question

Pour vous aider à faire vos premiers pas, voici un sujet inédit, légèrement plus court que les questions habituellement posées (un sujet réel comporterait probablement une deuxième question).



**Vous apprécierez l'emploi de la ponctuation, dans ce texte de CE2** (dont seul le début vous a été fourni et dont l'orthographe a été corrigée).

*Luky la vigie*
*Luky est un jeune homme, sur son cheval il regardait les caravelles de Christophe Colomb et c'est après un petit moment que lui vint une idée cette idée était de rejoindre les caravelles et monter à bord et vivre des aventures passionnantes. Lucky demanda.*
*- Puis-je être la vigie ? Le capitaine accepta et le soir tomba. Tous les marins firent une fête en l'honneur de Luky qui était devenu la vigie et la vigie d'avant qui en avait assez d'être une vigie remercia Luky.*
*Comme Luky avait une très bonne vue, il voyait très loin La nuit se passa bien. Un mois plus tard, Luky vit la terre il le dit au capitaine.*





**Que devez-vous faire ?**

Le sujet vous impose de vous intéresser aussi bien aux réussites qu'aux défaillances de la ponctuation. Vous devez donc à la fois relever les signes de ponctuation et vous demander s'ils sont correctement utilisés ou pas et rechercher à quels endroits vous auriez attendu un signe de ponctuation.
Au moins deux plans sont envisageables : soit commenter réussites et problèmes, soit commenter pour chacun des signes employés les utilisations satisfaisantes et les problèmes rencontrés.
C'est le second plan qui sera suivi ici.

**Pistes de correction**

Ce texte de CE2 comporte une ponctuation relativement dense et variée puisque l'on relève des points, un point d'interrogation, un tiret et une virgule. Cet élève montre une certaine maîtrise de la ponctuation dans cette partie du texte, même si certaines lacunes peuvent être mises en évidence. La présentation portera sur chacun des signes de ponctuation.

### a) Le point

Plusieurs points sont utilisés dans une position qui pourrait être une fin de phrase. C'est le cas après « passionnantes » ou « tomba ».

Toutefois, deux problèmes se posent dans l'utilisation des points.

- L'enfant en utilise trop peu. À plusieurs reprises, il aurait pu couper ses phrases. Ainsi, à la ligne 3, pour séparer « une idée » et « cette idée », de même ligne 12 pour séparer « terre » de « il le dit ». On peut remarquer que ce texte comporte de nombreux emplois de la conjonction de coordination « et » qui, quelquefois, semble être un substitut du point (l. 2 « et c'est après », l. 8 « et la vigie »). À un autre endroit, l'absence semble due à un oubli puisqu'il n'y a pas de point après « très loin » (l. 10) alors que le mot qui suit commence par une majuscule (« La nuit », l. 11).
- Un seul point est mal utilisé. C'est celui que l'on trouve à la ligne 5, après « Luky demanda » qui est suivi de parole rapportée. Il aurait fallu utiliser les deux points introducteurs de discours direct. C'est la valeur énonciative de la ponctuation qui est, dans ce cas, en cause.

### b) La virgule

On ne rencontre des virgules qu'à deux reprises dans ce texte mais il s'agit chaque fois d'un emploi correct : elle sert à séparer un groupe en tête de phrase, dans le dernier paragraphe. L'enfant utilise ici correctement la fonction syntaxique de la ponctuation.

**c) Le tiret**

Il est correctement utilisé puisqu'il est placé devant une phrase qui correspond à une parole rapportée (« - Puis-je être la vigie ? »). Toutefois, l'enfant ne recourt pas à l'ensemble des signes de ponctuation que l'on doit utiliser dans ce cas : après le verbe de parole, il utilise le point au lieu des deux points et il ne change pas de ligne après avoir cité les paroles rapportées.

**d) Le point d'interrogation**

Il est employé correctement à la fin d'une phrase interrogative. (« Puis-je être la vigie ? », l. 6)

Ce commentaire sur les signes de ponctuation permet de repérer où se situent les principales difficultés : dans le découpage en phrases plus courtes (l'enfant pour l'instant découpe son texte en unités un peu larges) et dans l'utilisation de tous les signes nécessaires pour délimiter des paroles rapportées (pour l'instant, seuls quelques éléments du système sont employés).



A travers un parcours des textes officiels de ce siècle, on voit à l'œuvre des luttes de position et la place de la littérature à l'école primaire osciller du centre aux marges. Conçue comme une initiation culturelle et esthétique, elle disparaît presque des discours et sans doute des pratiques pendant plus d'une décennie, écho d'une crise de l'école et de l'enseignement de la littérature. Cependant, après tant d'âpres critiques, au cours des années quatre-vingt tout un courant marqué par des publications pédagogiques s'est efforcé de rendre une place à la notion de littérature et à son enseignement . Il a permis de lui redonner une légitimité, tout en renouvelant profondément le débat sur les valeurs culturelles.





**Pistes de correction**

**Consigne :** Classez les différentes formes « des » employées dans ce premier paragraphe.

**Éléments de réponses**

On peut identifier ici trois emplois différents de cette forme « des » :

a) *des* introduit un complément de nom. Il peut alors se décomposer en de (préposition) + les (déterminant) :
(à travers) un parcours des textes.

b) *des* introduit un complément circonstanciel de lieu. Il peut alors se décomposer en de (préposition) + les (déterminant) :
(elle disparaît) des discours ;
(elle disparaît) des pratiques.

c) *des* est le déterminant indéfini :
(on voit) des luttes ;
(marqué par) des publications.

d) *des* fait partie de la locution prépositionnelle « au cours de » : au cours des années.
C'est ici un emploi assez proche de celui identifié en (a) où *des* introduirait le complément de « cours ». Cette suite « au cours de » tend à se figer et à fonctionner comme un bloc.



## LA QUESTION COMPLÉMENTAIRE

- **Définition de l'épreuve**

La question complémentaire est une analyse de documents pédagogiques. Elle est notée sur 8 points, c'est-à-dire autant que la synthèse de documents. Une bonne note à cette partie de l'épreuve est tout à fait accessible si vous vous préparez efficacement en multipliant les exercices d'entraînement.

Pendant l'épreuve, il convient d'accorder à ce second volet tout le temps nécessaire, soit une heure et demie, pour une épreuve d'une durée totale de quatre heures car il faut compter environ deux heures pour la synthèse et une demi-heure pour l'étude de la langue. Au terme de votre préparation, il est donc souhaitable que vous soyez en mesure de découvrir et traiter le sujet d'analyse de documents pédagogiques en moins de deux heures.

***Enjeu de l'épreuve***

Bien que les candidats n'aient pas encore d'expérience effective de l'enseignement, cette partie de l'épreuve s'inscrit dans une dimension professionnelle, même si les limites de ce qui est attendu de vous sont reconnues. Ses enjeux sont, à cet égard, clairement exprimés dans le texte officiel :

« La question complémentaire trouve obligatoirement son origine dans le dossier proposé. Elle peut porter sur :

1) la place et le niveau de traitement d'une notion dans les programmes en vigueur pour l'enseignement du premier degré ;
2) la conception et la mise en œuvre d'une séquence d'apprentissage ;
3) l'identification de sources possibles d'erreurs repérées dans des travaux d'élèves.

À propos d'une ou de plusieurs notions traitées dans le dossier, il sera demandé au candidat de développer une réflexion sur une situation d'enseignement. On n'attend pas que cette réflexion sur le traitement des situations professionnelles soit totalement aboutie. Le candidat devra néanmoins faire preuve de connaissances suffisantes pour, par exemple :

- analyser des productions d'élèves et situer la place et le niveau de traitement de la notion ;
- comparer des extraits de manuels et faire un choix raisonné d'activités ;
- choisir parmi des supports proposés (ensemble d'exercices...) ceux qui sont pertinents pour l'enseignement de la notion à un niveau donné, et en organiser l'utilisation en justifiant les choix et l'enchaînement des activités ;
- analyser une mise en situation à l'école maternelle ou à l'école élémentaire (par exemple, transcription d'un dialogue à l'école maternelle, projet d'écriture, épreuves d'évaluation, préparations d'un enseignant...) d'une ou de plusieurs notions relatives au français.

La question complémentaire peut concerner au choix l'un des trois cycles de l'école primaire, ou bien introduire une réflexion sur l'approche longitudinale d'une notion. Elle peut intégrer une perspective transversale, liant le français à un autre champ disciplinaire ou domaine d'activités.

Elle peut être décomposée en sous-questions.

La qualité de l'argumentation et les qualités d'écriture seront évaluées tout au long de l'épreuve.





***Qu'est-ce qu'une analyse critique ?***

**Les capacités requises du candidat :**

- repérer et analyser les contenus scientifiques sous-jacents ;
- déterminer les objectifs visés ;
- apprécier la part de l'activité de l'élève en donnant un avis critique sur la démarche pédagogique proposée ;
- juger de l'intérêt, du moment et des conditions d'utilisation des documents selon leur nature ;
- procéder à une première interprétation des productions d'élèves ;
- imaginer quelques activités à proposer à la suite de la séquence présentée.

Elles cherchent à évaluer une compétence indispensable chez les enseignants : **l'esprit d'analyse critique**.

En effet, le métier d'enseignant s'exerce dans des situations complexes et nécessite la prise en compte de nombreux paramètres : institutionnels, humains, savants... Face à la multiplicité des options didactiques et pédagogiques, l'enseignant doit, en permanence, et quelquefois très rapidement, faire des choix lucides et raisonnés.

Aussi le maître-mot est-il celui d'**analyse**. L'épreuve est d'ailleurs ainsi nommée : « analyse » et, le plus souvent, la demande explicite est réitérée dans les questions posées. Même lorsqu'elle n'est pas formulée, la demande d'analyse critique est implicite, inhérente à l'épreuve elle-même.

Que faut-il entendre par ce terme d'analyse ? L'analyse implique une sorte de démontage, de décomposition d'un tout en ses différents éléments. L'analyse de documents didactiques et pédagogiques demande donc à partir d'un dispositif donné : extraits de manuels, préparations d'enseignant, comptes rendus de moments pédagogiques… d'en repérer d'abord les éléments constitutifs, d'en distinguer les différentes phases afin d'essayer d'en retrouver les principes didactiques et théoriques.

Cette analyse est par ailleurs toujours qualifiée de « **critique** ». C'est un point très important en ce qui concerne les attentes des jurys du concours. C'est aussi l'un des points dans lesquels les candidats semblent le plus hésiter à s'engager. Cela ne signifie nullement qu'il faille critiquer systématiquement et sans discernement. Bien au contraire, cette critique doit être fondée et argumentée. Les documents présentés quelles que soient leurs qualités résultent de choix qu'il faut expliciter et ne sont généralement pas exempts de points discutables voire de failles… Il faut essayer de mesurer l'écart entre des intentions affichées et des mises en œuvre quelquefois inadaptées, contradictoires, incomplètes, irréalistes…

Les questions peuvent, certes, être très diverses. Cependant l'analyse consiste à comprendre les intentions de ces documents, à chercher éventuellement à en mesurer la

pertinence par rapport notamment au programme ou aux exigences propres aux domaines d'activités liés au langage et à la langue française, mais surtout à en mesurer la cohérence interne. En effet, c'est bien dans l'adéquation entre objectifs, supports, consignes, tâches et évaluation que celle-ci peut se mesurer.

***Peut-on analyser sans connaissances ?***

Même si les recommandations données aux membres du jury rappellent opportunément que les candidats ne sont pas des spécialistes en didactique, desquels il faudrait exiger des développements savants ou des analyses très pointues, il faut cependant reconnaître qu'une analyse critique n'est possible que si elle est informée par des savoirs.

En effet, le risque est grand de verbalisme ou de paraphrase insipide si aucun élément théorique ne vient étayer et finaliser le propos. Certaines questions constituent d'ailleurs une demande explicite de repérage notionnel, par exemple : « Quels sont les arrière-plans théoriques et didactiques qui sous-tendent ce module d'apprentissage ? ». Cela ne signifie nullement qu'il faille restituer platement des fragments de cours ou de savoirs figés. L'exigence est plus grande car les réponses ne sont jamais automatiques ou toutes faites. Elles sont toujours à construire et ce qui est attendu du candidat, c'est une opération de mise en relation de ses observations avec des références savantes. Tout ce qui s'apparente à un développement du type « réponse de question de cours » est fort peu apprécié.



En réalité, toutes les questions nécessitent des références théoriques et didactiques. Comment analyser une séance ou une séquence didactique sur quelque sujet que ce soit sans connaître justement cet arrière-plan théorique et didactique ? Comment, par exemple, analyser une page de manuel de lecture du CP, en ignorant les théories de la lecture et de son apprentissage ? Pour caractériser une démarche pédagogique, il est indispensable d'avoir quelques repères sur les principales méthodes d'apprentissage et sur les stratégies des apprentis lecteurs. Ou bien comment analyser un module de production d'écrit en ignorant les outils qui, actuellement, fondent et nourrissent les propositions de la didactique de l'écrit : le processus rédactionnel ; les outils d'évaluation ; la prise en compte du sujet écrivant ? etc.

Sans connaissances savantes, sans éléments théoriques, le commentaire se trouve dans l'impossibilité de se démarquer d'une description prisonnière du détail, dépourvue de ligne directrice et qui ne fait que redoubler le contenu observé. Sans ces savoirs, le candidat, ignorant des arrière-plans et des enjeux des documents qui lui sont proposés, ne peut vraiment savoir vers quoi diriger son attention, il ne peut, non plus, distinguer l'essentiel de l'anecdotique et hiérarchiser ses remarques.

Le texte du bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) précise le cadre théorique de l'épreuve et indique qu'il s'agit de « développer une réflexion sur une situation d'enseignement », ce qui renvoie à deux dimensions : **approches didactiques** et





**démarches pédagogiques** correspondantes ». Sans se perdre dans des distinctions parfois sibyllines entre didactique et pédagogie, il est nécessaire de situer ces deux domaines et de problématiser leur relation.

> Certes, pédagogie et didactique s'intéressent toutes deux aux processus d'acquisition (en se centrant alors sur l'élève) et de transmission (en se centrant alors sur l'enseignant) des connaissances. Mais la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. On pourrait encore dire que la didactique est d'abord centrée sur le rapport au savoir, alors que la pédagogie éclaire le rapport à la loi en classe.
>
> Cette démarcation théorique entre didactique et pédagogie s'avère problématique dans la situation concrète d'une classe. Faire classe, c'est en effet être simultanément attentif : aux deux dimensions pédagogique et didactique. Ainsi, faire travailler des élèves en groupe correspond à un projet pédagogique qui n'a de sens que par rapport à sa justification didactique : déterminer en quoi ce travail de groupe apporte un plus aux élèves dans l'appropriation des connaissances. Inversement, s'intéresser aux représentations des élèves relativement à un domaine de connaissance, ce qui traduit un projet didactique, implique de choisir telle ou telle pratique pédagogique.
>
> Michel Develay, « Didactique et pédagogie », in *Éduquer et former*, dirigé par J.C. Ruano-Borbalan, Éditions Sciences humaines, 1998.



Cette double dimension - didactique et pédagogique - de l'analyse explique que le traitement demandé exige un va-et-vient entre des considérations qui peuvent paraître de détail (telle mise en page, telle illustration, telle note de vocabulaire, tel enchaînement de questions) qui conditionnent la réception de l'élève, son traitement de l'information, donc de la tâche et telle considération globale, théorique (choix d'une notion, adaptation d'une notion à une activité ou à une mise en place particulière, choix du support, références théoriques…).

Ce mouvement du détail au global, du théorique au pratique, et inversement, pose des problèmes complexes de hiérarchisation et de clarté du propos qui impliquent, de votre part, un entraînement à cette écriture.

- **Analyse des types de sujets**

***Quelles sont les questions posées ?***

En fonction des sujets, elles peuvent être très variées. On observe cependant des constantes, des demandes récurrentes, car c'est là que se situent les enjeux **didactiques** et **pédagogiques**. Il y a ainsi un certain nombre de **mots-clefs** dont il faut avoir une notion aussi claire que possible afin de connaître les enjeux qui leur sont attachés :

- ***Démarche***

C'est le terme qui revient le plus souvent dans les questions de ces dernières années :

> Analysez la démarche mise en œuvre et ses limites…
> Analysez et comparez les démarches proposées…
> Expliquez et analysez la démarche proposée dans ce chapitre…
> Exposez et analysez la démarche pédagogique qu'entendent suivre les auteurs de cet extrait de manuel…

Le sens prêté à ce terme est souvent assez vague. Dans certains cas, la démarche concerne l'élève et son apprentissage et, à cet égard, le sens figuré de ce mot proposé par *Le Grand Larousse de la langue française* convient parfaitement : « manière de penser, de progresser dans la connaissance ». On peut imaginer des questions demandant, à partir de productions d'élèves, d'analyser et d'apprécier la démarche de ceux-ci.

Cependant, le plus souvent, on désigne par ce mot, comme dans le texte officiel, la démarche pédagogique, la démarche de l'enseignant. Il convient alors d'apprécier la manière dont l'enseignant « conduit son action et progresse vers un but ». La démarche de l'enseignant utilise éventuellement une méthode, par exemple dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2, mais le mot « démarche » a un sens plus large, car il essaye d'intégrer le travail de l'élève, ce qu'on peut savoir de ses représentations, des blocages et des difficultés qu'il va rencontrer. Même si quelques démarches sont répertoriées, elles ne peuvent se réduire à un classement figé car elles mettent en jeu des aspects propres à chaque enseignant. On ne peut tenter de caractériser une démarche qu'à l'aide d'une analyse minutieuse des choix qui sont faits par l'enseignant en ce qui concerne les supports, le questionnement, les propositions d'activités, les choix d'évaluation, la façon d'interagir, les modalités de travail et d'évaluation.

Mais, puisque des caractérisations de démarches existent, on peut néanmoins les connaître. D'après le *Dictionnaire des concepts clés de la pédagogie* de Françoise Raynal et Alain Rieunier (ESF éditeur, 1997), il y a quatre types de démarches :

- **La démarche analogique** qui « consiste à transposer à un nouveau contexte, un traitement ou une solution déjà connue ». Cette caractérisation est très générale et ne donne finalement que peu d'information. L'analogie est un des ressorts du fonctionnement intellectuel et de l'apprentissage, elle est donc extrêmement répandue.

- **La démarche déductive** « consiste à exposer ce qui doit être appris en commençant par un énoncé d'ordre général pour finir par des exercices d'application ». Ainsi, ce type de démarche, en grammaire, consiste à donner d'abord la règle, puis à vérifier qu'elle est comprise en faisant des exercices d'application. Cette façon de faire est généralement critiquée à l'école primaire pour son formalisme : les savoirs ne sont pas construits mais donnés, voire imposés et on ne fournit pas aux élèves les moyens de les transposer.







- **La démarche inductive** s'oppose à la précédente. C'est plutôt une démarche de construction de règle qui part du particulier, des « exemples » pour aller au principe général avant de revenir ensuite, enrichi du savoir notionnel, au particulier. Elle s'apparente quelque peu à la démarche expérimentale en sciences et elle est généralement appréciée positivement. Mais sa mise en œuvre est aussi plus complexe et ne répond pas toujours aux intentions souhaitées.

- **la démarche dialectique :** « approche contradictoire permettant de traiter les données par leur confrontation simultanée (conflits cognitifs et sociocognitifs) afin de mettre en évidence leurs propriétés irréductibles ». Dans cette démarche, l'enseignant essaye de bousculer les connaissances antérieures des élèves en introduisant par exemple des informations contradictoires. Le déséquilibre provoqué amène l'élève à modifier ses représentations pour obtenir, une fois l'opposition dépassée, un nouvel état de connaissance.

Cette liste n'est pas exhaustive et d'autres caractérisations existent. Il faut notamment y ajouter **la démarche de projet** qui entretient des liens avec les démarches inductive et dialectique et qui s'efforce d'associer aussi harmonieusement que possible l'élève à ses apprentissages.

Ces termes ne sont pas d'un emploi aisé et nécessitent des repères qui vous seront donnés dans le cours. La complexité des situations pédagogiques fait aussi que l'on trouve assez rarement des démarches correspondant parfaitement à un modèle ou à un autre et, ce qui importe, plutôt qu'une caractérisation hâtive, c'est encore une fois la qualité de l'analyse.

- ***Objectifs***

La question des objectifs est très fréquemment posée :

> « Quels sont les objectifs visés par ces documents ? Sont-ils conformes aux objectifs du cycle 3 ? Précisez l'objectif général de la séquence présentée en indiquant le cycle visé. Analysez et comparez les objectifs… ».

« En pédagogie, un objectif est un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura (ou saura faire) après l'apprentissage. » L'objectif correspond donc à une intention pédagogique, il est prévu par le maître ou par les concepteurs de matériel pédagogique (manuel, fichier, méthode…). Son identification, qui n'est pas toujours aisée, est indispensable à la bonne compréhension de toute séance ou séquence didactique ; et c'est, le plus souvent, seulement à partir de cette identification que l'analyse peut procéder. L'important, c'est qu'il soit défini du point de vue de l'intention du maître, de la visée qu'il a pour l'apprenant ».

Il existe plusieurs types d'objectifs selon leur degré d'ouverture ou leur spécification et il y a naturellement un emboîtement possible d'objectifs dans une séance pédagogique. On distingue le plus souvent :

- des **objectifs généraux**, qui peuvent être très larges tels que ceux énoncés dans les programmes d'enseignement de l'école primaire qui fixent pour chaque domaine ou champ disciplinaire les objectifs à atteindre ;
- des **objectifs spécifiques**, plus réduits, plus limités dans le temps.

Certains auteurs insistent sur le fait qu'un objectif pédagogique doit « être énoncé en termes de comportement observable de l'apprenant », d'autres sur le fait « qu'il doit d'abord traduire une activité intellectuelle précise de l'élève ». Mais quels qu'ils soient, ce qui importe c'est leur pertinence, c'est-à-dire leur cohérence par rapport à un certain nombre de paramètres tels que :

- les finalités de l'éducation ;
- le programme et les contenus de la discipline ;
- le public auquel il s'adresse (l'âge, le niveau des élèves) ;
- les moyens disponibles et les supports utilisés ;
- l'adéquation à la démarche choisie ;
- etc.



Depuis 1989 et la publication d'un tableau des compétences à acquérir pour les élèves, la formulation des objectifs coïncide souvent avec l'expression de ces compétences, par exemple : « rendre l'élève capable de se servir des catalogues de la Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) pour trouver un livre ». Avant cette date, on rencontrait souvent des formulations d'objectifs en termes de contenus, comme : « les pronoms relatifs » ou « morphologie du passé simple », qui apparaissaient comme extrêmement réductrices. En effet, même si on y ajoute des précautions de style comme : « rendre l'élève capable d'identifier les pronoms relatifs du texte », ce découpage souvent très détaillé des contenus fait qu'on perd le sens général de la notion d'apprentissage.

Cependant, pour répondre à une question concernant les objectifs, il ne s'agit aucunement d'apprendre par cœur et de plaquer des formules toutes faites sans analyse du dispositif proposé.

- ***Compétences***

Nous venons de voir que les termes d'objectif et de compétence entretenaient des rapports étroits. Mais, si le terme d'objectif se situe du côté du maître, celui de compétence se situe, lui, du côté de l'élève. Il désigne ce que l'élève doit être capable de faire au terme d'un cursus pédagogique.





C'est une notion globale et complexe. Les différents auteurs qui se sont efforcés de définir cette notion mettent en avant le fait qu'elle implique plusieurs dimensions en mêlant des savoirs (connaissances), des savoir-faire (domaine psycho-moteur) et des savoir-être (domaine affectif) ou des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des attitudes.

L'intérêt de la notion de compétences en éducation, comme dans le monde du travail dont elle est issue, tient dans sa possibilité d'être évaluée, non pas directement mais à travers une série de performances. Les cahiers d'évaluation et les livrets d'aide à l'évaluation du MEN sont organisés autour des différentes compétences à acquérir dans le cycle concerné comme : comprendre des textes, établir des correspondances entre l'oral et l'écrit, identifier des composantes sonores du langage, lire à haute voix.[8]

Les compétences sont souvent très globales et apparaît la nécessité d'une sorte de décomposition en compétences plus fines, que certains auteurs nomment capacités. Ainsi dans le document évoqué ci-dessus, la compétence « comprendre des textes » se décline-t-elle en compétences spécifiques :

- l'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge ?
- l'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ?
- connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ? etc.



Cette décomposition nécessaire en microcompétences ou en capacités peut néanmoins poser des problèmes, comme pour la notion d'objectif. La focalisation excessive sur le détail peut en effet occulter l'appréhension de l'ensemble et les apprentissages hautement complexes comme celui de l'écriture ou de la lecture sont tout autre chose qu'un simple montage ou qu'une simple addition de microcompétences, même si celles-ci participent de la compétence générale.

- ***Activité et tâche de l'élève***

Tous les théoriciens de l'apprentissage reconnaissent que, sans **l'activité** de l'élève, il n'y a tout simplement pas d'apprentissage. Aussi la question concernant l'activité de l'élève apparaît-elle régulièrement. Quelquefois la question porte sur « les activités proposées à l'élève », c'est-à-dire sur les exercices ou les tâches qu'on lui demande de faire, mais en fait, il s'agit bien de s'interroger sur l'activité effective que l'exercice ou le document donné va générer chez l'apprenant.

[8] *Lire au CP, Repérer les difficultés pour mieux agir*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, octobre 2002.

Même si elle n'est pas explicite, la question de l'activité de l'élève se pose presque toujours. En effet, analyser une consigne, un dispositif, un questionnaire, ou plus généralement des activités revient toujours à s'interroger sur son intérêt du point de vue de l'apprentissage c'est-à-dire de ce qui se passe chez le sujet apprenant. Cette activité peut être mal adaptée à l'objectif ou à la compétence visée, elle peut être déconnectée de toute finalité d'apprentissage, dépourvue de toute portée intellectuelle ou cognitive, et n'être qu'un simple mécanisme, qu'une simple exécution, une routine ou pire une simple occupation vide de sens. S'il n'y a pas de mobile, s'il n'y a pas pour l'élève de représentations, même floues, des opérations pour parvenir à la réalisation du but, alors on ne peut parler d'activité.

Dans les théories de l'apprentissage de référence : constructivisme (« pour Piaget, le développement se fait par adaptations successives du sujet à son milieu »[9]), socioconstructivisme (sans renier les apports de Piaget, les tenants du socioconstructivisme, comme J. Bruner et L.-S. Vygotski, pensent que les facteurs extérieurs, comme l'entourage, jouent un rôle très important dans le développement de l'enfant), il importe que l'apprenant soit dans une situation de recherche et de réflexion sur sa propre pratique.

La notion de **tâche** est plus spécifique que celle d'activité. Elle « spécifie ce qui, dans une situation donnée, contribue à définir et orienter l'activité des élèves en l'inscrivant dans une dynamique de travail et d'apprentissage : une tâche définie à l'intérieur d'une situation met en jeu une orientation finalisée, des obstacles à surmonter pour obtenir des résultats, des contraintes qui structurent les procédures à mettre en œuvre[10] ».



L'analyse et l'aménagement des situations scolaires en terme de tâches revient à « en cerner les buts, en repérer les obstacles, en construire le référentiel de notions et relations impliquées ». Cela permet à l'enseignant d'appréhender la situation du côté de l'élève et d'être ainsi mieux à même d'interpréter ses tâtonnements et ses erreurs. « Cette analyse permet aussi de discerner structure et variables, pour jouer sur les variables permettant de transformer la tâche, si elle s'avère trop facile pour susciter un apprentissage ou trop difficile pour permettre un travail constructif.[11] »

### *Quels peuvent être les documents proposés ?*

Les documents effectivement proposés peuvent être très variés :

- extraits de manuels d'élèves ou de livre du maître ;

[9] M*anuel de psychologie pour l'enseignement*, ouvrage coordonné par Daniel Gaonac'h et Caroline Golder, Hachette Éducation, 1995.

[10] Élisabeth Nonnon, "L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières", Repères n° 17, 1998.

[11] Idem.





- fiches de préparation établies par le maître ;
- descriptifs de séquences ou de séances de travail : situation d'écriture, consignes, outils, organisation du travail, durée… ;
- travaux d'élèves : brouillons, production d'écrits à différents états d'achèvement, exercices réalisés, travaux annotés ou corrigés par le maître… ;
- transcriptions d'enregistrement de séances...

Les éléments surprenants ne manquent pas. Le volume de ces documents, tout d'abord, qui peut varier du sujet à document unique et court :

**Exemple :**

> Une seule page d'un manuel de vocabulaire de CE2, mais comportant heureusement sept questions pour faciliter l'analyse (La Réunion 1996) à des sujets pouvant atteindre huit pages du support initial.

Évidemment, de tels sujets s'abordent différemment : la difficulté du sujet avec un document très court étant, bien sûr, de trouver suffisamment de matière pour nourrir l'analyse ; celle de celui qui comporte de nombreux documents ou d'un document très long étant de l'appréhender correctement sans y passer trop de temps. D'autre part, ces documents peuvent être homogènes, par exemple, un module ou une leçon de manuel, ou constitués d'éléments différents, comme (Groupement inter-académique II, 1999) :



**Exemple :**

1) la programmation des activités de production d'écrits dans une classe de CM2 (premier trimestre) ;
2) le premier texte d'élève avec les remarques de l'enseignant ;
3) le même texte après la prise en compte de ces remarques ;
4) quelques indications, tirées de la préparation écrite de l'enseignant, concernant la séance de réécriture ;
5) un document d'aide à l'écriture remis aux élèves : la silhouette d'une lettre.

Il est clair que l'hétérogénéité des documents demande un effort de compréhension supplémentaire : ils ne s'appréhendent pas de la même façon (ainsi, on regarde différemment la fiche de préparation de l'enseignant et la production de l'élève parce qu'on n'y cherche pas les mêmes choses) mais il faut surtout comprendre comment ils s'articulent les uns aux autres. Enfin, même si l'unité du support simplifie le traitement de l'information, les documents proposés - un extrait de manuel, par exemple - sont toujours constitués de « parties » très différentes : un texte-support d'activités, un questionnement de compréhension, une consigne d'écriture s'appuyant sur un nouveau document (un schéma), une grille d'évaluation, une consigne de réécriture, un extrait d'un nouveau texte…

***Quels sont les thèmes abordés ? Sur quoi portent les sujets ?***

Tous les sujets relatifs à l'enseignement à l'école primaire sont susceptibles d'être abordés, ce qui fait un champ très vaste. De plus, la totalité de ces sujets peuvent être traités selon des aspects particuliers et dans des contextes différents, ce qui multiplie les possibilités. Par exemple, si, incontestablement, la lecture-écriture au cycle 3 est le sujet de loin le plus fréquent (la majorité des sujets en 2002), c'est aussi un sujet très vaste appréhendé sous des aspects sensiblement différents qui relèvent à chaque fois de traitements singuliers : la lecture à haute voix ; l'utilisation de la littérature de jeunesse ; la démarche d'écriture ; l'approche de la poésie ; l'évaluation…

Dans le palmarès des sujets les plus fréquents, citons : la lecture au cycle 3 ; la lecture au cycle 2 et les activités grammaticales, ou plus largement métalinguistiques, au cycle 3.

Mais un sujet sur l'oral, qu'il s'agisse du cycle 1, 2 ou 3, n'est pas à exclure et il y en a déjà eu. Il faut donc se préparer sérieusement à un large éventail de possibles mais il est inconcevable de parer à toutes les situations. Cela risque même d'être contre-productif. Il faut même accepter d'être décontenancé par le sujet. Quelle que soit la qualité de votre travail, le sujet peut vous surprendre : un domaine que vous avez peu étudié ; un questionnement inattendu ; un choix de documents imprévu… Donc, entraînez-vous à utiliser vos propres réactions, à vous fonder sur vos propres observations, même si elles vous paraissent bien modestes, en essayant de les relier entre elles et de les mettre en rapport avec les notions de didactique que vous aurez acquises.



- **Éléments méthodologiques**

***Phase de lecture***

Tout en prenant en compte les contraintes de temps, il faut éviter de se lancer dans le travail sans avoir délimité ou défini, pour vous-même, le sens de la tâche. Les questions sont un guide de traitement des documents, elles orientent la lecture qu'on en fait. C'est une lapalissade mais il faut d'abord bien les lire. Chaque question (décrire ; analyser ; justifier ; apprécier ; comparer) implique une tâche singulière et une lecture orientée des documents.
Il importe également dans les phases initiales du travail de clarifier le sens contextuel des termes sur lesquels portent le questionnement : ceux évoqués précédemment : démarche ; objectif ; compétence ; activité et d'autres éventuellement : pédagogie différenciée ; démarche de projet…

Comprendre les consignes revient parfois à dépasser la lettre de celles-ci, et donc, à pousser l'analyse plus loin que les consignes ne semblent, à première vue, le demander.





**Exemples :**

> « La répétition du mot « sentiment(s) » dans les questions 3 et 4 implique-t-elle des compétences identiques ? » (Académies de Guadeloupe, Guyane, …2002) ou « Quels sont les avantages apportés par l'outil informatique ? » (Martinique 2001)

Ces deux consignes ne seraient pas considérées comme convenablement traitées sans justifications appuyées sur l'analyse. Parfois, il faut hiérarchiser autrement les tâches proposées par la consigne ; par exemple : « Relever et classer… ». Au brouillon, il s'agit bien de relever puis de classer, mais lors de l'écriture, par souci de concision, il s'agit de rédiger un classement en relevant les mots et expressions qui le justifient.

Enfin, même si le conseil est un peu trivial, il ne faut pas négliger de tenir compte des points accordés à chaque question si ceux-ci sont indiqués. En effet, une question à 1 point ne mérite pas le même traitement qu'une question à 4 points. Le barème signale l'importance attachée à la question et notifie aussi un certain volume de réponse

***Phase d'écriture***

La rédaction de cette question complémentaire a, bien entendu, beaucoup d'importance et une analyse fine et pertinente peut se trouver mal mise en valeur si l'écriture fait défaut. Les grands principes d'écriture sont ceux qui prévalent toujours, à savoir, clarté et lisibilité. Ceux-ci présupposent une bonne maîtrise des contenus et une connaissance précise des notions utilisées. Il convient donc de se garder du jargon et de n'utiliser les termes savants que s'ils sont nécessaires. Il est évident que l'emploi des termes savants n'est possible que si leur sens est parfaitement bien appréhendé.

Les réponses aux questions posées sont développées avec ordre. La trame de base de toute réponse peut se résumer ainsi : prise en compte de la question ; réponse organisée c'est-à-dire argumentée et illustrée (étayée d'exemples) ; conclusion (une conclusion pour chaque question ou une conclusion globale).

Les exemples donnés doivent être précis, facilement identifiables : il faut, en effet, éviter au correcteur d'avoir à faire un va-et-vient incessant entre la copie et les documents.

Il faut surtout tenir compte des questions posées et organiser la réponse en fonction de celles-ci. Par exemple, si la question est « comparez… », la réponse produite doit explicitement gérer une comparaison et s'organiser en conséquence ; s'il est précisé « donnez votre avis sur… », le correcteur doit trouver clairement la mention de cet avis quelque part dans la réponse.

Le texte officiel indique par ailleurs que les questions sont destinées à aider le candidat dans son analyse et qu'elles peuvent être progressives. La conséquence, c'est qu'il faut les

traiter selon l'ordre proposé car elles donnent une trajectoire à l'analyse. Parfois, il arrive qu'une seule question, notée sur 8 points, soit posée : il est alors possible de construire la réponse en s'appuyant sur la question et de consacrer autant de développements qu'en suggère le libellé.

Ainsi, la question suivante (Montpellier 1995) :

**Exemple :**

> « L'étude critique comparative des trois documents ci-joints, extraits de manuels de CE1, sera centrée sur la production écrite de l'histoire demandée aux enfants.
>
> Vous vous efforcerez, en particulier, de :
> - dégager le cheminement qui , dans les trois documents, conduit à cette production ;
> - caractériser la conception de la production d'écrit que manifestent les auteurs de ces documents ;
> - dire, compte tenu des textes officiels en la matière, si vous êtes satisfait de la démarche et des procédés en jeu dans le document qui vous paraît le plus intéressant. Faites part, le cas échéant, de vos réserves, objections ou propositions d'amélioration. »

Le libellé du texte doit normalement susciter des développements successifs sur :

- les différents cheminements conduisant à la production écrite ;
- les différentes conceptions de la production écrite des auteurs des documents ;
- un choix argumenté.

***Écueils majeurs à éviter***

- ***Se satisfaire de développements préfabriqués***

On n'attend pas du candidat qu'il récite un cours mais qu'il sache tirer parti de ses connaissances pour fonder et éclairer une analyse du problème didactique posé. Il convient donc de se servir des notions utilisées en didactique pour justifier une analyse ou éclairer une proposition et non de plaquer des développements tout faits qui seraient immédiatement identifiés comme tels. Chaque question relève d'une réflexion et d'une analyse spécifiques, il n'existe pas de réponse stéréotypée.

- ***Se livrer à un exercice de paraphrase***

La « description » n'est pas une reformulation naïve ; elle se fonde, au contraire, sur une connaissance théorique sérieuse qui doit cependant éviter de sombrer dans l'écueil inverse, celui de la langue de bois qui se plaît à plaquer des étiquettes sans analyser des contenus. Une caractérisation, même exacte, perd toute valeur si elle est imposée sans explicitation ni justification.







- ***Délayer l'analyse à l'excès***

Ce défaut est souvent celui des copies qui sombrent dans la paraphrase. Un propos non hiérarchisé qui se perd dans d'infinis détails montre que l'enjeu de la question n'est pas perçu : il est généralement l'indice d'un défaut de connaissances. Chaque question doit donner lieu, au contraire, à une réponse organisée, c'est-à-dire argumentée et étayée d'exemples significatifs - trier les exemples s'avère indispensable - tirés des documents. La cohérence de la démarche se perçoit dans la conclusion dont la présence est essentielle : elle sert à réunir et à nouer les fils de l'analyse.

- ***Prendre des positions péremptoires et sans nuances***

On attend un développement efficace, argumenté et nuancé, fondé sur un raisonnement critique. Une analyse critique dégage à la fois les éléments positifs et les éléments négatifs contenus dans les documents. Ces critiques doivent évidemment être fondées et nuancées, de même d'ailleurs que les éléments positifs mis en avant. L'analyse doit également être aussi objective que possible dans la mesure où elle s'appuie sur des références communes au candidat et à son correcteur (programmes des cycles, savoirs didactiques et pédagogiques,…).

Cette confrontation « dialectique », entre le positif et le négatif, semble avoir pour objectif de conduire le candidat à construire une analyse réfléchie et nuancée, étayée par des arguments fondés sur des preuves et résultant d'un raisonnement.

À moins que le libellé du sujet n'y invite explicitement, une approche monolithique, simplement positive ou résolument négative, peut être considérée comme un travail partiel et partial.

- ***Négliger la qualité de l'expression et de la présentation***

Même si on autorise pour le second volet une présentation adaptée au contenu : titres, intertitres, tableaux ou schémas, mieux vaut veiller à ne pas rédiger cette partie de la copie dans un style relâché ou résolument télégraphique et obscur sous prétexte qu'il faut aller vite : toutes les réponses doivent être rédigées dans une langue correcte : les erreurs syntaxiques, orthographiques ou lexicales sont pénalisées, quelle que soit l'épreuve…

### Un exemple de sujet corrigé

## Avant-propos

La nécessité d'une maîtrise de la langue pour une scolarisation réussie impose à l'école élémentaire de développer les capacités d'*expression* et de *communication* de l'enfant en approfondissant sa *réflexion* sur le fonctionnement de la langue.

**Livre unique de Français**, ce manuel se situe dans la suite de celui du CE2 et propose des activités en cohérence et en continuité avec celles proposées lors de la première année du cycle 3.

**Conforme aux nouvelles instructions officielles**, il aborde l'ensemble des domaines de l'enseignement. C'est pourquoi vous y trouverez, clairement repérées :

- **des activités de lecture et d'écriture**, se référant à des textes de qualité,
- **des activités poétiques**, authentiques et diversifiées,
- **des activités de vocabulaire** régulières, en lien avec les différents textes proposés,
- **des activités instrumentales** (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) centrées sur les notions essentielles, efficacement structurées,
- mais aussi, **des activités d'évaluation et de réinvestissement** permettant une régulation efficace de la conduite de la classe.

### Choix didactiques et pédagogiques

Ce manuel a été conçu pour permettre une construction active des compétences linguistiques et favoriser les interactions entre les différentes dimensions de la langue :

- **dire** et **lire** pour **mieux écrire**,
- **écrire** pour **mieux lire**,
- **réfléchir** sur le fonctionnement de la langue à partir des pratiques d'expression et de communication,
- **maîtriser** les **codes** de la langue et les **réinvestir** dans la production de textes.

Tels sont les objectifs essentiels qui ont guidé nos choix et qui expliquent la part importante réservée à la production de textes.

Ce livre propose de nombreuses pistes de travail, organisées en unités de trois semaines et fédérées autour d'un thème. L'explicitation des objectifs et la structure régulière des unités permettent aisément à l'enseignant d'opérer des choix dans l'utilisation de ce manuel, en fonction de sa classe et de sa démarche pédagogique (de l'utilisation linéaire à l'exploitation sélective par objectifs).

### Principes organisateurs

Dans un souci de clarté et afin d'assurer une grande souplesse d'utilisation, nous avons choisi d'organiser le manuel en deux parties clairement identifiées, **distinctes** mais **solidaires**.

**Première partie** : textes et activités de lecture – vocabulaire – production de textes – poésie.
**Seconde partie** : activités structurales : grammaire – conjugaison – vocabulaire – orthographe.

De multiples passerelles permettent de lier une partie à l'autre :
– afin de mobiliser les codes de l'écrit dans les activités d'expression et de communication (passerelles indiquées par un liseré vert lors des exercices de réécriture et renvoyant aux activités structurales),
– et inversement, de profiter des activités de lecture-écriture pour amener l'élève à réfléchir et à structurer l'usage de la langue (activités structurales portant sur des fragments de textes de lecture ou passerelles – indiquées par un liseré vert dans les textes – permettant de faire fonctionner des notions acquises lors des activités structurales).

Ces interactions, prévues de façon régulière, en complément des approches structurées de chaque domaine du français, marquent notre volonté de conduire un enseignement dynamique et réflexif, développant les capacités d'expression et de communication comme les codes de fonctionnement de la langue ; les uns se construisant en lien avec les autres, ceci en totale conformité avec les instructions officielles.

L'importance et la qualité des illustrations, le soin apporté à la présentation des textes, ainsi que notre souci permanent de rendre le manuel lisible traduisent notre volonté de nous adresser directement à l'enfant pour qu'il puisse s'approprier ce livre et y trouver des sollicitations multiples.





# 1. Raconter un événement

A

BOXE

**Tiozzo attend McCallum**

Marseille

À peine essoufflé et tout juste marqué d'une légère trace rose au-dessus de l'arcade sourcilière gauche, Fabrice Tiozzo papote avec son entourage. Il a quitté le ring du Stadium de Vitrolles depuis un gros quart d'heure et laissé Noël Magee, l'Irlandais de Belfast, tout abasourdi. En trois reprises et au bout de la quatrième, l'Irlandais a pris, dimanche soir, une véritable leçon de boxe. Et Fabrice Tiozzo a déjà des projets plus ambitieux [...].

Il rêve de conquérir le titre mondial des mi-lourds face au Jamaïcain Mike Mc Callum, un « boxeur mythique[1] », selon lui, et de le rencontrer n'importe où dans le monde mais de préférence à Marseille, « un coin où les Tiozzo ont toujours eu la cote ». [...]

Jean-Louis Pacull, *Le Parisien* mardi 7 mars 1995

1. fabuleux, légendaire

B

BASKET-BALL

CHAMPIONNAT D'EUROPE – LIMOGES 63 – LEVERKUSEN 47

**Limoges : et maintenant Pesaro**

**Fait historique, Limoges accède aux quarts de finale en terminant à la première place.**

*Limoges CSP : 23 paniers (dont 5 sur 17 à 3 points) sur 49 tirs – 12 LF[1] sur 15 tentés – 15 fautes personnelles – 2 joueurs éliminés : Dacoury (39), Young (40).*
*Marqueurs : Forté (5), Dacoury (3), Young (10), Kempton (10), M'Bahia (2), Adamas (16), Bibba (17).*
*Bayer Leverkusen : 20 paniers (dont 3 sur 15 à 3 points) sur 51 tirs – 4 LF sur 8 tentés – 12 fautes personnelles.*
*Marqueurs : Drosseler (2), Garrick (8), Humpann (11), Harnisch (15), Koch (9), Musch (2).*

Le Limoges CSP, grâce à sa victoire sur le bayer Leverkusen, hier sur son parquet (63-47), lors du 7e et dernier tour de la poule B des demi-finales, a terminé à la première place du groupe et affrontera en quarts de finale les Italiens de Pesaro. [...]

Dès les premières minutes de jeu, on sentit que les Allemands avaient abandonné toute ambition. [...]

Si l'écart à la pause n'était que d'un point (27-26), les champions de France allaient accélérer à la reprise. [...]

*Le Dauphiné Libéré*, vendredi 24 février 1995.

1. LF : lancer franc (tir direct au panier après une faute)

Carte d'identité

Le titre des textes : ----------
Le nom des journaux : ----------
La date des articles : ----------

Ces textes font-ils le récit d'événements politiques ? sportifs ? culturels ? ou de faits divers ?

« Ici les studios, nous donnons la parole à notre envoyé spécial… »
**À toi de lire ces deux commentaires comme un véritable journaliste…**
*Prépare ta lecture, repère la ponctuation et entraîne-toi à lire le nom des joueurs.*

# Mieux lire

## L'essentiel

1. **Cherche les indices montrant que ces articles sont des comptes rendus sportifs.**
2. **De quels sports s'agit-il ? De quels matchs ?**
3. **Donne d'autres titres aux articles parmi les suivants :**
   Tiozze bat Magee – Limoges accède aux quarts de finale – Tiozzo bat Mc Callum – Limoges et Leverkusen : égalité.
4. **À quoi servent ces textes ?**

## Le texte en détails

1. **Relis les articles et réponds aux questions pour chacun d'eux.**
   Qui joue ? Où se déroule le match ?
   Quelle est la date du match ?
   Quel est le résultat ? Qui raconte ?
2. **Vrai ou faux ? Justifie ta réponse.**
   – Leverkusen est une ville d'Autriche.
   – Mike Mc Callum est un footballeur jamaïcain.
   – Limoges est qualifié pour les demi-finales.

# Autour des mots

1. Voici une définition extraite d'un dictionnaire :
   « **Sports d'hiver :** activités sportives sur la neige ou sur la glace. »
   **Regarde si la définition que donne *ton* dictionnaire est différente, puis cherche les sports d'hiver parmi les sports suivants.**
   bobsleigh – ski alpin – football – volley-ball – triathlon – athlétisme – basket-ball – décathlon – golf – tennis – patinage – luge – biathlon – cyclisme – handball.
2. **Relie chaque expression à sa définition.**

| | | |
|---|---|---|
| Être sport | • | • Agir dans l'intérêt de quelqu'un |
| Être mauvais joueur | • | • L'ambiance va être très agitée |
| Semer un concurrent | • | • Avoir un esprit loyal |
| Il va y avoir du sport | • | • Ne pas aimer perdre |
| Faire le jeu de quelqu'un | • | • Laisser un concurrent loin derrière |

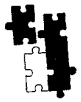
# Découvrons pour mieux écrire

## Raconter un événement

1. **Relis les articles de la page 120 et remplis ce tableau en répondant par « oui » ou par « non ».**

| | Texte A | Texte B |
|---|---|---|
| **Dans l'article, on trouve rapidement…** | | |
| – un titre | | |
| – des sous-titres | | |
| – le nom du sport et des équipes | | |
| – le résultat | | |
| – le jour et le lieu de la rencontre | | |
| **Dans l'article, on nous donne…** | | |
| – le déroulement du match | | |
| – le nom des joueurs | | |
| – des informations | | |
| – des commentaires | | |

2. **Choisis l'un des articles et classe les phrases qui le composent en deux parties : celles qui sont des informations** *(exemple : « les champions de France allaient accélérer »)* **et celles qui sont des commentaires du journaliste** *(exemple : « L'Irlandais a pris une véritable leçon de boxe… »).*
   **Réécris ensuite l'article choisi en ne gardant que les informations.**
3. **Réécris le compte rendu du match de basket Limoges-Leverkusen en imaginant que l'équipe de Limoges perde 61 à 62.**



Les journaux racontent des événements variés.
Les titres de rubrique indiquent les thèmes dont il est question.
Les titres d'articles renseignent les lecteurs sur les sujets traités.
Dans leurs articles, les journalistes donnent des informations et parfois leurs commentaires et leurs sentiments sur l'événement qu'ils racontent…

# À toi d'écrire

1. **Écris le reportage du dernier tournoi ou du dernier cross réalisé par ta classe.**
2. **Rédige un article sportif dont le titre est :** « Déception : défaite de Lepauvre contre Lefort ». *Choisis le sport que tu préfères.*



CNED
CNED

**Un exemple de sujet corrigé**

**A – Travail préparatoire**

**Lecture des questions**

**1 - Vous analyserez de manière critique la conception de la séance proposée (principes théoriques sous-jacents, objectifs, déroulement prévu, questionnement…)** *(4 pts)*
*La question est précise et détaillée. Elle guide l'analyse du candidat vers les éléments saillants, la liste de points à étudier est conséquente mais non exhaustive comme le signalent les points de suspension. Une manière simple et efficace de répondre consiste à procéder rubrique par rubrique : principes théoriques sous-jacents, objectifs, déroulement prévu, questionnement, en y adjoignant éventuellement d'autres éléments, sans oublier, chaque fois, l'aspect analyse. La mention de l'adjectif « critique » invite à dégager, si possible, des éléments négatifs.*

**2 - Vous étudierez l'adéquation de cette séance avec l'avant-propos.** *(2 pts)*
*La question demande une comparaison précise de l'extrait du manuel déjà analysé et de l'avant-propos. L'un des aspects essentiels de l'analyse didactique consiste précisément à traquer le manque de cohérence entre les différents paramètres d'un dispositif ou d'une proposition pédagogique. La recherche des écarts entre des intentions affichées, ici dans l'avant-propos et la teneur des propositions qui sont effectivement faites est une des clés de l'analyse.*

**3 - Quelles pistes pourriez-vous suggérer pour modifier et/ou compléter, et/ou prolonger le travail proposé par cet extrait de manuel ?** *(2 pts)*
*Ces demandes de propositions de travail sont prévues par le règlement du concours. Il ne s'agit aucunement de « fiches de préparation ». Le terme de « pistes » utilisé signale le niveau d'attente. Il est évident que ce qui compte ici c'est l'unité de votre analyse. Il importe de proposer des pistes de travail en accord avec la teneur de votre analyse. Dans cette perspective, ce qui a paru bon dans l'analyse est implicitement susceptible d'être repris, au contraire les points qui ont semblé faibles, discutables ou insuffisants sont objets de contre-propositions ou de prolongements. Plutôt que de multiplier les pistes, il vaut mieux sélectionner la ou les plus pertinentes et bien les expliciter. L'un des écueils de ce genre de questions est de générer des catalogues d'activités qui ne prouvent rien.*

**Découverte et lecture des documents**

Quels sont les repérages indispensables, avant la rédaction du devoir, pour comprendre la démarche proposée par les auteurs du manuel ?





***Appréhension globale des documents***

***La page de l'avant-propos***

Elle est bien sûr à lire attentivement puisque la question 2 porte directement sur elle. Mais, c'est surtout la question 1 qui peut en orienter la lecture. Les mots-clés dont ceux de la liste de la question 1 sont à repérer dans le texte, les mots en italique (capacités d'*expression* et de *communication* de l'enfant en approfondissant sa *réflexion*…), éventuellement les caractères gras, les titres. Sa lecture est facilitée par les effets de listes.

***Les pages du manuel***

Être attentif aux titres et à la mise en page. Les titres disent souvent quelque chose de l'objectif visé : le titre général de la séance est « Raconter un événement ». Sa composition est indiquée par les titres intermédiaires : *Mieux lire / L'essentiel / Le texte en détail et Autour des mots / Découvrons pour mieux écrire* (reprise de raconter un événement) / *À toi d'écrire* qui donnent les étapes du travail proposé aux élèves.

On peut également remarquer les petits logos situés à gauche : « Carte d'identité » (bas de p.1) et le logo « puzzle » (p. 3) qui indiquent dans le premier cas un travail systématique d'identification des supports et des textes et qui correspond dans le second à une synthèse des points abordés.

Ce premier parcours de lecture fournit déjà quelques éléments sur les éléments abordés et la démarche :

a) identification des supports ;
b) compréhension en deux temps (quelle peut être la progression entre l'essentiel et le texte en détails ?) ;
c) le travail sur la langue, le vocabulaire ;
d) fabrication d'outils (? ) ;
e) production d'écrit.

Mais bien entendu, il faut maintenant passer à une lecture approfondie de ces documents, lecture orientée par les questions posées.

**1 - Les principes théoriques, mis en œuvre dans la séance,** sont en partie formulés dans l'avant-propos. Il s'agit de :

- développer, chez l'élève, « des capacités d'expression et de communication » en l'aidant à « approfondir sa réflexion sur le fonctionnement de la langue » : les compétences linguistiques (connaissances de la grammaire, de la conjugaison, du

lexique…) se construisent et s'élaborent en même temps que les compétences de lecture et de production de texte, qu'elles étayent. Ce principe est surtout développé vers la fin de l'avant-propos. Dans cette séance, en effet, des exercices, plus spécifiquement tournés vers le lexique, côtoient des exercices de lecture ou de production d'écrit ;

- « favoriser les interactions entre les différentes dimensions de la langue » ;

- faire découvrir aux élèves la typologie textuelle (ici le texte informatif ) et introduire à l'école des textes fonctionnels (ici, l'article de journal) en proposant une méthode pour mieux les lire, afin de former des lecteurs et des producteurs de textes polyvalents ;

- placer les élèves dans une situation de réflexion active : les savoirs ne sont pas donnés, mais construits au fil de la séance, à l'aide de questionnaires.

L'analyse plus précise de leur mise en œuvre, dans cette séance, constitue l'objet de la réponse à la deuxième question.

**2 - Les objectifs de la séance (les repérer en détails)**

- ***Objectifs généraux :***
  - maîtrise de la langue : l'élève doit être capable de lire un article de journal (en le comprenant) et de produire, à son tour, un texte du même type ;
  - communication : maîtrise des techniques de diction d'un texte (ici, lire un « commentaire » à la manière d'un journaliste).

- ***Objectifs spécifiques :***
  - travailler une grille d'aide à la lecture et à l'écriture d'un texte informatif ;
  - aide à l'expression (« activité structurale ») :
    - vocabulaire et expressions en liaison avec le sport ;
    - champ sémantique, champ lexical ;
    - images (figure de style) ;
    - niveau de langue ;
    - utilisation du dictionnaire ;
    - travail sur la ponctuation.

**3 - Le déroulement de la séance**

La séance, qui s'intitule « raconter un événement », suit quatre étapes.

**Découverte du type de texte :** les questions sur le paratexte facilitent l'identification du type de texte, ce que le titre général (« raconter… ») ne permettait pas d'emblée.





**Structuration des connaissances :**

**a)** ***exercices de lecture*** (« Mieux lire ») destinés à éclairer progressivement (« l'essentiel »/« Le texte en détails ») l'approche des textes de référence :
- compétences d'ordre pragmatique (fonctions de ces textes : « À quoi servent ces textes ? ») ;
- compétences de lecture sélective (identification et tri des informations pertinentes) ;
- capacités de synthèse et de compréhension : donner un titre ;
- compétences d'ordre culturel (sur les sports, les nationalités…).

**b)** ***exercices sur le lexique :***
- préparation à la production d'écrit.

**Apport de connaissances :**

**a)** élaboration d'une synthèse guidée destinée à devenir une grille d'aide à l'écriture ;

**b)** exercices d'entraînement à l'écriture, qui sont aussi des exercices de relecture sélective (introduction de compétences de lecture fine : distinction des notions de commentaire et d'information) ;
L'exercice 3 propose même un changement de tonalité (puisque Limoges perd…)

**c)** synthèse des connaissances sous forme d'un résumé.

**Réinvestissement et/ou évaluation :**

Les exercices d'écriture proposés sont à la fois des exercices de réinvestissement des connaissances construites sur le type de textes : « écris le reportage », « rédige un article sportif », et une évaluation des compétences effectivement acquises à ce sujet.

On arrive ici au terme de l'analyse « empathique » de la séance : le véritable travail commence. Il s'agit de repérer, d'une part, les réussites les plus significatives de la démarche et, d'autre part, les écarts qui séparent inéluctablement les intentions des réalisations.



CNED
CNED

**B - Analyse critique rédigée :**

**I - Vous analyserez de manière critique la conception de la séance proposée**

- **Les points intéressants**

Il s'agit de développer les « capacités d'expression et de communication » des élèves, en les plaçant dans une situation de réflexion active sur le « fonctionnement de la langue » et des textes.

Après une première phase de découverte des textes, les élèves sont invités à structurer leurs connaissances à l'aide de questionnaires de lecture (« Mieux lire ») puis à synthétiser les acquis (« Découvrons pour mieux écrire ») avant de les réinvestir dans des exercices d'écriture (« À toi d'écrire »).

- Les activités de lecture amènent les élèves à lire et à relire les textes pour prélever, croiser, reformuler des informations afin de découvrir variants et invariants de ce type d'écrits pour mieux lire mais aussi pour « mieux écrire ». La plupart des stratégies à mettre en œuvre pour lire et pour écrire un tel type de textes sont travaillées : identification des caractéristiques macro-structurelles des textes et mise en évidence de notions plus subtiles comme celle de la tonalité ou de la différence entre commentaires et informations.

- Les activités d'écriture, notamment celles qui clôturent la phase d'apport des connaissances, « Découvrons pour mieux écrire » (tri des informations, changement de tonalité), s'appuient sur des compétences de lecture fines. Elles engagent donc à « mieux lire » les textes.

- Une lecture à haute voix s'intègre à la progression, elle permet d'évaluer les effets du texte et d'en apprécier à la fois la cohérence et la cohésion. De plus cette mise en situation (« comme un véritable journaliste ») souligne la « fonctionnalité » des textes.

- La progression propose deux types d'activités sur la langue : un travail sur le lexique, « autour des mots », et un autre sur la ponctuation, qui peuvent être réinvestis dans la phase de production d'écrit.

- **Les questions en suspens**

**1 - Présentation des objectifs et supports**

- Le titre « Raconter un événement » n'annonce que confusément les véritables enjeux de la séance : l'étude d'une catégorie de textes informatifs - l'article de journal - ; et à l'intérieur de cette catégorie, celle d'un type de texte particulier : le compte rendu sportif.





- Deux textes seulement sont proposés à l'analyse : il semble difficile de dégager des règles et/ou des variations significatives grâce à la confrontation de ces seuls référents.

- De plus ces deux textes, apparemment authentiques, sont en réalité tronqués et assortis de notes, pour la séance : ce ne sont plus de « vrais » documents, leur intérêt documentaire en est diminué. Mais peut-il en être autrement dans un manuel ? En classe, le maître pourrait proposer des documents d'une certaine actualité présentant quelque intérêt pour les élèves.

**2 - Découverte des textes**

- Le choix de réponses proposé par le tableau récapitulatif des observations de lecture « Découvrons pour mieux écrire », tableau « oui/non », entre en contradiction avec la démarche réflexive dont se réclame l'avant-propos d'une part et se fonde, d'autre part, dans sa première partie, au moins, sur des critères peu fiables : « on trouve *rapidement* » mesure autant l'efficacité du lecteur que la clarté du texte.

- On demande de choisir de nouveaux titres dans une liste préétablie (« Mieux lire » – « L'essentiel » – question 3), mais aucune réflexion n'est conduite sur les titres originaux alors même qu'ils peuvent poser des problèmes de compréhension. En effet, ces titres annoncent, en prolepse, les rencontres sportives induites par les résultats des matchs dont les articles rendent compte : la lecture de l'implicite, les capacités d'inférence et de déduction auraient pu ainsi être travaillées.

- De façon générale, les questionnaires peuvent sembler redondants (le tableau reprend les éléments pointés dans le premier questionnaire) et fermés (tableau vrai/faux, tri dans un choix de réponses données…).

- Le bilan de connaissances, présenté sous forme de résumé des acquis (le puzzle reconstitué), synthétise des savoirs qui ne sont pas tous construits au cours de la séance, et, notamment, les notions fondamentales de commentaires et d'informations, présentées, un peu vite, à l'aide de deux exemples .

Au total, la démarche de découverte qui semble valoriser l'autonomie : « cherche », « choisis », « à toi d'écrire… », est de fait très guidée…

**3 - « Mieux écrire »**

Les activités d'écriture sont au nombre de quatre.

**a)** Les deux exercices de réécriture sont en réalité des exercices de lecture mettant en jeu la faculté de sélectionner des informations et de comprendre des notions fines : la

différence entre information et commentaire, la tonalité (Limoges perd…)… alors même qu'aucune de ces notions complexes n'a été effectivement travaillée dans la démarche de découverte.

Aucune grille de relecture de ces exercices ne permet à l'élève de valider son travail.

**b)** Les deux exercices d'écriture de fin de séance s'appuient sur ces mêmes notions (différence entre commentaire et information, choix de la tonalité) sans plus d'aide à l'écriture ou à la relecture.

Le tableau « Découvrons pour mieux écrire », pas plus que le résumé-puzzle ne peuvent être considérés comme des grilles suffisantes d'aide à l'écriture. L'aide à l'écriture et à la réécriture est absente de la séance.

**4 - Activités associées**

***a) les activités « structurales » :***

- les activités de vocabulaire n'apportent aucune aide pour « mieux lire » les textes de référence, mais peut-être peuvent-elles être réinvesties dans la production écrite ;
- ces activités rompent, sans nécessité, la progression de la séance de lecture–découverte des textes ;
- aucun exercice , aucun appui théorique n'accompagnent le travail sur la ponctuation.

***b) la lecture à haute voix :***

- une activité de lecture à haute voix clôt la première partie du travail (la découverte initiale des textes) à un moment de la séance où les élèves n'ont pas construit tous les savoirs utiles à l'élaboration d'une bonne lecture. (Il ne suffit pas de respecter la prononciation des noms propres et la ponctuation pour lire correctement un texte) ;
- elle constitue une rupture du cours de la séance, sans suite et réinvestissement perceptibles ;
- un compte rendu écrit pour un journal peut-il être utilisé, sans transpositions, comme support de commentaire oral de match ? Une réflexion plus approfondie sur les spécificités des textes à lire et des textes à dire trouverait ici opportunément sa place.

**II - Vous étudierez l'adéquation de cette séance avec l'avant-propos.**

**1 - Les adéquations les plus significatives :**

- l'interaction « lire/écrire » est constante dans la séance, avec « une part importante réservée à la production de textes » ;







- deux « activités structurales », la rubrique « Autour de mots » et le travail sur la ponctuation pour la lecture à haute voix, sont intégrées à la démarche : une « réflexion sur la langue », même sommaire, accompagne donc la progression ;
- les auteurs se proposent de « conduire un enseignement dynamique et réflexif », en effet les questionnaires qui scandent la progression ont manifestement pour objectif de solliciter les élèves et de les amener à réfléchir.

La démarche pédagogique se veut constructive.

**2 - Des écarts peuvent paradoxalement être constatés dans les mêmes domaines :**

- « l'effet manuel » compromet la part d'initiative et de réflexion des élèves, car la démarche, inévitablement figée parce qu'elle est fixée sur le papier, propose au total une progression « guidée », elle comporte même un résumé (comme on l'a vu plus haut) ;
- les deux activités sur la langue se réduisent, pour l'une, à une approche lexicale dont le lien thématique avec la séance ne suffit pas à en justifier le bien-fondé et, pour l'autre, à une vague injonction (« Repère la ponctuation ») : aucune autre réflexion sur la langue n'est proposée, ce que l'absence du liseré vert reliant première et seconde partie du manuel tend à confirmer ;
- l'avant-propos souligne l'importance de la lecture, de l'écriture et de l'oral : si l'interaction entre lecture et production d'écrit apparaît bien au cours de la séance, il n'en est pas de même des interactions entre « l'oral » et « l'écriture », d'une part, et « l'oral » et « la lecture » d'autre part, malgré la place accordée à la lecture à haute voix qui ne semble là que pour être en conformité avec l'avant-propos.

**III - Quelles pistes pourriez-vous suggérer pour modifier et/ou compléter, et/ou prolonger le travail proposé par cet extrait de manuel ?**

1 - Le titre général pourrait annoncer plus clairement les objectifs de la séance :

« Savoir lire et rédiger un compte rendu sportif », et ceci afin de prévenir les risques de confusion engendrés par un titre trop ouvert comme « Raconter un événement », d'autant plus que le véritable enjeu de la séance n'est pas vraiment d'identifier le type de texte, mais plutôt d'en repérer les caractéristiques.

2 - On pourrait ainsi proposer une plus grande variété d'articles à trier et à comparer pour faire dégager, par les élèves, variants et invariants des textes. Il serait notamment intéressant de faire identifier et travailler de façon plus approfondie la tonalité des textes et l'écart entre « commentaire » et « information », ce qui permettrait de s'interroger, en outre, sur les problèmes posés par une classification typologique trop rigide des articles de journaux et singulièrement des comptes rendus sportifs.

3 - Des grilles d'aide à l'écriture, permettant un véritable travail de relecture et d'amélioration des productions, pourraient être élaborées par les élèves.

4 - Des activités réflexives sur la langue plus variées auraient aisément pu trouver leur place :

- travail sur l'énonciation ;
- travail sur la tonalité (le dernier exercice d'écriture propose de raconter une défaite de manière empathique « Le pauvre »…) ;
- le jeu des temps et des modes verbaux ;
- le vocabulaire spécifique aurait pu faire l'objet d'un éclaircissement. Peut-on employer indifféremment les termes : article, compte rendu, reportage ?..

5 - En parallèle ou en complément des activités de production d'écrit, on pourrait intégrer à la progression une activité orale, par exemple le commentaire d'un match interclasses (en utilisant les moyens video, par exemple). Une réflexion sur les caractéristiques d'une telle prestation orale permettrait de faire percevoir les différences qui séparent l'action de « dire » et l'action d'« écrire ».



6 - Ce travail gagnerait sans doute à être inséré dans un projet de lecture de la presse ou dans un projet de classe : fabrication d'un journal écrit ou télévisé, rencontres intersportives à commenter…